



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services Branch

395 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

Bibliothèque nationale
du Canada

Direction des acquisitions et
des services bibliographiques

395 rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

NOTICE

The quality of this microform is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Reproduction in full or in part of this microform is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30, and subsequent amendments.

AVIS

La qualité de cette microforme dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

La reproduction, même partielle, de cette microforme est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30, et ses amendements subséquents.

Canada

**Le tarot thématique,
un outil d'apprentissage et de consensus**

Marcel Boutin

**Mémoire présenté
au
département
d'Éducation
(Technologie éducative)**

**comme exigence partielle en vue de l'obtention
du grade de maîtrise es Arts
Université Concordia,
Montréal, Québec, Canada.**

décembre 1992

• Marcel Boutin



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services Branch

395 Wellington Street
Ottawa, Ontario
K1A 0N4

Bibliothèque nationale
du Canada

Direction des acquisitions et
des services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa (Ontario)
K1A 0N4

The author has granted an irrevocable non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of his/her thesis by any means and in any form or format, making this thesis available to interested persons.

The author retains ownership of the copyright in his/her thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her permission.

L'auteur a accordé une licence irrévocable et non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de sa thèse de quelque manière et sous quelque forme que ce soit pour mettre des exemplaires de cette thèse à la disposition des personnes intéressées.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège sa thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

ISBN 0-315-84631-3

Canada

Le tarot thématique, un outil d'apprentissage et de consensus

Marcel Boutin

SOMMAIRE

J'entends définir et évaluer le **tarot thématique**, un instrument d'apprentissage que j'ai conçu à partir de son utilisation en psychologie. Il peut servir en classe à faire le point sur la perception des élèves sur un concept. Cet outil comporte une dynamique interpersonnelle basée sur le consensus que je tenterai de cerner par une analyse systemique. Finalement, je ferai état de mesures d'acquisition de connaissances menées auprès d'une clientèle de niveau collégial.

J'ai retenu le thème du père pour cette étude; en fait, je mesurerai l'écart de perception du modèle de l'archétype du père entre des groupes d'étudiants exposés diversement à la technique du tarot thématique (groupe expérimental et groupe contrôle). En filigrane transparaît mon désir de mieux documenter une interrogation sur la culture des jeunes qui m'apparaît en mutation.

J'ai conçu un questionnaire qui développe le modèle traditionnel du père, du moins celui associé à l'archétype tel que défini à travers la mythologie et confirmé par la psychologie, notamment la psychologie des rêves de Jung. Les objectifs de ce questionnaire sont de faire l'inventaire des notions et de connaître la perception des répondants sur le thème du père, de comparer la définition théorique (notion) des répondants à leur perception pratique, celle qu'ils tirent de leur relation avec leur père; de vérifier l'influence de la démarche consensuelle sur les définitions et les perceptions du père et de mesurer l'impact de variables indépendantes telles l'âge, le sexe et la présence quotidienne du père dans leur vie.

L'évaluation du tarot thématique et l'analyse des données m'amène à conclure que cette technique permet à un groupe de définir, d'articuler une pensée cohérente commune. Celle-ci se structure à partir de notions ayant fait l'objet de discussion et de consensus. Cette pensée va plus loin que la seule relation des expériences du sujet avec le concept à l'étude. L'élève, centré sur une démarche et des tâches précises apprend au sens ou il part d'un état initial de savoir plutôt intuitif, parfois émotif, puis nuance sa pensée et amorce une certaine progression dans la compréhension de notions ou de concepts.

Ainsi, la démarche expérimentale a permis aux participants de mieux reconnaître les limites du père modèle, complice et source d'apprentissage bien au delà des distances liées aux variables tel le sexe qui permet de noter que les filles questionnent l'autorité ou la sensibilité du père; l'âge ou le fait de vivre ou non avec son père qui rappelle que le jeune qui vit chez son père préfère l'idéaliser et se montrer réticent sur les rapports de tendresse, de complicité ou d'acceptation.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	iii
INTRODUCTION	1
Éducation, culture et technologie éducative	1
Le concept	5
Ma démarche	9
UNE CULTURE ÉTUDIANTE (Chapitre I)	12
Un nouvel espace culturel	13
LE CHOIX D'UN THÈME, L'ARCHÉTYPE DU PÈRE (Chapitre II)	19
Le héros	20
L'enfant	21
La mère	21
Le père	22
ANALYSE SYSTÉMIQUE DU TAROT THÉMATIQUE (Chapitre III)	23
Tarot thématique	24
Un but commun	28
Expérimentation	29
Le thème du pouvoir	31
Message	32
Consensus	33
La démarche	37
EXPÉRImentation ET ÉVALUATION DU TAROT THÉMATIQUE (Chapitre IV)	39
Objectifs	39
La recherche	39
Le questionnaire, conception	40
Questionnaire: le père, archétype	41
Variables indépendantes	43
Population cible	47
Résultats	48
Tests et analyses des données	53
La démarche expérimentale	54
Sexe	62
Âge et rapport quotidien au père	65
CONCLUSION (Chapitre V)	72
BIBLIOGRAPHIE	76
ANNEXES	83
Questionnaires	83
Résultats de la recherche	90
Exemple de cartes du tarot californien	109

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Guide pour l'analyse d'un concept	7 et 8
Tableau 3.1	Disposition et interprétation des cartes	27
Tableau 3.2	Communication interpersonnelle	32
Tableau 3.3	Relation interpersonnelle dyadique	33
Tableau 3.4	Établissement du consensus	36
Tableau 4.1	Répartition des étudiants par pays ou par région de naissance selon les résultats compilés au 20 septembre 1986	45
Tableau 4.2	Répartition des élèves	47
Tableau 4.3	Caractéristiques de la population collégiale	48
Tableau 4.4	Moyenne pour chacun des énoncés	49
Tableau 4.4.1	Rejets polarisés	50
Tableau 4.4.2	Rejets non polarisés	51
Tableau 4.5	Répartition des répondants par groupe et sous-thème	52
Tableau 4.6	Modèle (théorique) (1 et 13), démarche expérimentale	54
Tableau 4.7	Modèle (pratique) (25 et 29), démarche expérimentale	55
Tableau 4.8	Sagesse (théorique) (19), démarche expérimentale	56
Tableau 4.9	Sagesse (pratique) (23), démarche expérimentale	56
Tableau 4.10	Domination (théorique) (2), démarche expérimentale	57
Tableau 4.11	Domination (pratique) (34), démarche expérimentale	57
Tableau 4.12	Rébellion (théorique) (12), démarche expérimentale	58
Tableau 4.13	Répartition des réponses des groupes expérimental et contrôle	61
Tableau 4.14	Domination (théorique) (6), sexe	62
Tableau 4.15	Domination (pratique) (26), sexe	62
Tableau 4.16	Sagesse (théorique) (3), sexe	63
Tableau 4.17	Sagesse (pratique) (23), sexe	63
Tableau 4.18	Rébellion (théorique) (16), sexe	64
Tableau 4.19	Modèle (théorique) (17), âge	66
Tableau 4.20	Modèle (pratique) (25), âge	66
Tableau 4.21	Sagesse (théorique) (15 et 19), âge	67
Tableau 4.22	Rébellion (pratique) (24), âge	68
Tableau 4.23	Rébellion (pratique) (24), père	68
Tableau 4.24	Rébellion (théorique) (8), père	69
Tableau 4.25	Rébellion (pratique) (36 et 40), père	69 et 70
Tableau 4.26	Modèle (théorique) (1), père	71
Tableau 4.27	Domination (théorique) (14 et 18), père	71

INTRODUCTION

La technologie appliquée à l'Éducation s'intéresse aux divers outils pouvant faciliter le rapport de l'élève avec divers contenus. C'est ainsi qu'on a exploré l'univers audiovisuel, l'informatique et, dans une certaine mesure, le jeu pédagogique. C'est ce dernier secteur que j'ai choisi d'expérimenter en concevant et en évaluant un jeu pédagogique permettant l'expression de soi, de ses perceptions et de ses expériences dans le contexte de l'étude d'un concept: le tarot thématique. Ce choix m'inscrit sans doute davantage dans la tradition pédagogique de Platon, la *maïeutique*, cet art d'accoucher les idées. Me suis-je éloigné pour autant des préoccupations toutes modernes de la technologie éducative?

Je ne le crois pas. Celle-ci s'est aussi intéressée à la philosophie, à la psychologie, à la recherche, à la planification et à la cybernétique, diverses façons d'interroger les processus de communication, leur fonctionnement, leur dynamisme et leur effet. C'est à tout cela que j'ai puisé en tentant de développer un modèle d'intervention et un outil pédagogique, en cherchant à préciser son fonctionnement, son dynamisme et sa portée.

Évidemment le jeu pédagogique n'est pas le plus spectaculaire des médiums. Il n'en demeure pas moins un outil efficace en classe où ailleurs, facile d'accès, simple à mettre en place et peu coûteux. Ce sont là des qualités que le technologue en éducation ne saurait ignorer.

Cette recherche repose tout de même sur un certain nombre de concepts qu'il serait utile de définir. Je le ferai tout au long de ce texte, mais je m'attarderai d'abord sur quelques concepts généraux en tentant de préciser comment je les aborde dans l'ensemble de cette démarche.

ÉDUCATION, CULTURE ET TECHNOLOGIE ÉDUCATIVE

L'éducation est une invitation au changement. Voilà qui est assez simple à affirmer dans la foulée des Pask, des Mitchell ou autres penseurs dans ce domaine. Déjà Montaigne le soulignait dans ses essais: *ainsi les pièces empruntés à l'autrui, il les transformera et confondera pour en faire un ouvrage tout sien: à savoir son jugement*¹. Du latin *educere* qui signifie conduire hors de. La question la plus importante qui se pose alors est celle de l'orientation de ce changement. Sont ce les chemins de l'aliénation ou ceux de la libération que l'école et les enseignants doivent proposer? C'est là l'éternelle question éthique que les éducateurs doivent affronter et que Gary Boyd rappelle aux technologistes en éducation (Boyd, 1983).

Montaigne. Essais. Livre I, chapitre 26.

J'affirme personnellement que ce changement , passage d'un état à un autre, doit avoir la finalité de la libération. Henri Laborit (1974) la définit comme étant cette *indépendance très relative que l'homme peut acquérir en découvrant, partiellement et progressivement, les lois du déterminisme universel. Il est alors, mais seulement alors, capable d'imaginer un moyen d'utiliser ces lois au mieux pour sa survie.*

L'éducation me paraît devoir éveiller, chez l'élève, l'autonomie, provoquer, chez lui, la prise en charge individuelle et collective. En effet, ce sont ces apprentissages qui engendreront une meilleure prise sur lui-même et sur son environnement, qui les aideront, ultérieurement, à mieux se situer par rapport à ceux-ci et lui donneront l'autonomie relative nécessaire à la libération des contraintes de la vie.

Ce jeu de rapports à nous et à notre environnement, chaque personne l'utilise, à son gré, quotidiennement, pour ériger ses constructions de la réalité, pour comprendre, pour apprendre sa propre réalité, celle de ses rôles, de ses rapports aux autres, à la culture ou aux structures sociales.

L'apprentissage repose principalement sur les systèmes perceptuels de chacun. L'expérience de la réalité perçue par nos sens, nous la traitons, la transformons à travers nos filtres personnels (capacités, écoute, esprit de synthèse, observation, etc) et les grilles culturelles (écoles, orientation, tradition, etc).

Cette responsabilité personnelle que chacun doit assumer vis-à-vis de son savoir, de sa perception du réel, n'est pas sans peser lourdement sur la responsabilité éthique de l'éducateur.

En conséquence, l'enjeu principal de l'éducation est le savoir, et plus encore, son objectivité. En effet, qu'elle qu'en soit la définition: création humaine, produit de l'intelligence de l'homme, modèle hiérarchique de codification et de transmission de la réalité ou de la culture, son objectivité prime et puise dans la tradition et la culture, dans l'expérience convenue de nos rapports entre nous et notre environnement.

Elle est affaire de culture, en occident, à travers nos approches déductives ou inductives qui ont tracé le portrait (et les limites) de notre réalité. L'orient, au contraire, a maintenu à travers les millénaires une double perception du réel: le relatif et l'absolu, le conscient et l'inconscient. L'esprit de l'homme fait paraître la chaise telle que nous la percevons, mais dans la Réalité (l'absolu, le transcendantal), elle existe tout autrement.

Le savoir est aussi affaire de langage, structure linéaire et sérielle de communication (lettres, mots, phrases, concepts, pensées). Celui-ci établit les limites de notre perception et crée l'environnement de notre connaissance rationnelle, système de concepts et de symboles abstraits qui traduisent notre réalité.

Ces connaissances rationnelles, en Occident, sont souvent perçues comme la réalité qui

est pourtant d'une variété et d'une complexité infinies par rapport à ce que nous pouvons en exprimer.

La culture apparaît ainsi affaire d'identification, de reconnaissance de soi et des autres. Et, cette reconnaissance, n'a-t-elle pas pour objet de nous situer pour mieux envisager le futur, notre devenir, notre survivance?

La culture, source d'identification, de retrouvailles, n'engage-t-elle pas, dans son rapport à l'éducation, lieu d'apprentissage de l'autonomie, un processus dynamique engendrant une même finalité (équifinalité): la survie de l'espèce, suggère Laborit; la mort affirme Stafford Beer; je dirais plutôt l'autonomie: conscience, connaissance et imagination. Conscience des modèles et de leur relativité, connaissance de leurs mécanismes et imagination permettant de les utiliser au mieux.

Éducation et culture se retrouvent au cœur de notre survie. Elles nourrissent à la fois notre identité et notre évolution. La culture me semble surtout garante de l'identité en proposant un modèle de rapports entre nous et avec notre environnement, d'une part, et en contribuant au savoir, connaissance rationnelle, concepts et symboles abstraits de notre réalité. L'éducation permet par la connaissance de la culture et du savoir, la modification de nos rapports à la réalité et d'engager notre autonomie relative, notre évolution, notre créativité.

Éducation et culture passent par divers mécanismes d'apprentissage dont de nombreux modèles furent développés au cours des ans. Je m'attarderai pour les fins de cette recherche aux seules théories développées par la Gestalt qui ont inspiré mes travaux. Mais avant d'en venir là, j'aborderai plus en profondeur la question de la technologie éducative et de son rôle dans l'instauration d'une pédagogie de l'autonomie, de la libération.

La technologie n'est-elle pas affaire de moyens propres à gérer les situations et les ressources pour favoriser les objectifs ultimes, ceux, ici, de l'éducation, auxquels elle est destinée. La technologie appliquée à l'éducation sera alors la gestion des moyens, des modalités et des structures d'apprentissage, afin de faciliter les changements désirés ou souhaités. On comprendra que le désir de changement appartient à l'éduqué et le souhait à l'éduquant. Ce qui est en cause dans la technologie appliquée à l'éducation c'est donc la connaissance des moyens (les médias), des modalités (les mécanismes) et des structures (les largages).

De nombreux moyens techniques sont venus s'inscrire dans le rapport premier, celui du professeur à l'élève. Ils furent empruntés généralement aux masses-médias qui ont démontré leur attrait et leur efficacité. Ils s'imposèrent comme véhicule du message éducationnel et assumèrent souvent une meilleure permanence du savoir acquis. En fait, l'enjeu n'était-il pas d'améliorer le rendement du rapport premier? L'efficacité du langage des médias, leur capacité d'illustrer les faits, de faire une démonstration, autant

que de transporter l'imagination et de dynamiser la démarche d'apprentissage ont contribué à répandre leur usage. En fait, et cela fut démontré, ils ont permis d'investir sur les perceptions visuelles et sonores qui sont plus concrètes, moins abstraites, moins symboliques. Ils ont ainsi répondu aux attentes des élèves en terme d'intérêt, de crédibilité et de clarté.

Cependant, le recours aux médias pose certains problèmes. Le premier est celui de la lecture (Kidd, 1971) : adaptation de l'information et de son traitement à la personne visée, à ses limites perceptives. Par exemple, s'il est vrai que l'utilisation des médias peut accélérer l'acquisition de concepts complexes chez les enfants (Charters, 1933), il est aussi vrai que l'incompréhension peut détourner l'intérêt et la crédibilité des usagers envers les médias. Le problème a souvent été constaté au cours des années à l'égard des imprimés dont le niveau de difficultés dépassait les capacités perceptives des lecteurs (N S S E, 1956).

Un deuxième problème est celui de la communication interpersonnelle (Kidd, 1971) ou, plus précisément, de son absence. Les médias offrent une communication tronquée, dont le dialogue est exclu. Certains suggèrent que l'absence de feed-back n'a que peu d'importance. Je suis peu enclin à reconnaître cela et je m'en expliquerai au prochain chapitre. Je pense que les jeunes aujourd'hui sont victimes de la communication à sens unique que leur expérience exceptionnelle de la télévision entre autre leur a offert. Leur silence, leur relative distance par rapport à la culture des aînés sont des manifestations d'une certaine mesadaptation vis-à-vis nombre de nos enjeux sociétaux.

Un troisième problème : les effets de la communication. Plusieurs analystes (Kidd, Ropper et Lazarfield) insistent sur l'influence du rapport interpersonnel, de voisin à voisin, dans la pénétration du message. Cette idée rejoint la notion de culture partagée (Shaw, 1983) qui souligne le niveau d'interrelation, souvent inconscient, dans le rapport au média. La jeunesse ne manifeste-t-elle pas une culture partagée? Distincte? Un monde propre? Celui de la résistance extrême à notre devenir collectif? Un monde de rejet, que nous percevons hostile? Un monde de réprobation silencieuse?

Les médias posent donc à leurs usagers et leurs concepteurs des problèmes complexes d'organisation du message, de choix de langages (formes et formules) et de mécanismes (fonctionnement). Ce sont, sans doute, ces problèmes qui ont favorisé l'émergence de modèles et de théories particulièrement recherchés par les technologues en éducation, tels par exemple l'apprentissage individualisé, l'analyse systémique et le design de matériel didactique.

De nombreux prêtres se sont levés pour aider à articuler le contrôle de l'apprentissage et améliorer le rendement des instruments pour apprendre. Tous, des grilles ils ont proposées, importantes, fructueuses. Tantôt, se penchant sur l'identité du sujet qui veut apprendre, sur ses mécanismes d'apprentissage, sur ses désirs, sur ses motivations, établissant les étapes d'une formation à sa mesure. Tantôt, adaptant concepts, savoir ou

mécanismes à des modèles systémiques, cybernetiques

Dans ce contexte, j'ai choisi, à titre de technologiste en éducation, de rechercher le développement d'outils simples, d'usage aisé, et malléables. J'ai aussi choisi la voie de la communication, de l'expression et de la culture partagée. Ces réflexions et ces choix inspirent et déterminent la démarche que j'expose ici. Je crois profondément que la responsabilité de l'éducateur technologiste lui impose de créer un matériel didactique qui engendre le développement d'attitudes et de comportements autonomes, en fait, de concevoir une pédagogie de l'autonomie et de la prise en charge. Cela implique de soutenir la résistance culturelle, le questionnement, la critique, voire le refus, afin de favoriser l'identification de l'étudiant à son monde, ce qui veut dire l'intégration de valeurs et de savoirs propres, l'affirmation et la transformation des groupes de référence et d'appartenance (Shaw, 1983).

Les enjeux éthiques et moraux du travail de l'éducateur liés à l'exercice de sa liberté académique sont nombreux. Entre autres, ne joue-t-il pas avec certaines influences propres à la technologie: diffusion plus large du message, alteration du rapport interpersonnel et uniformisation du savoir? Il est alors périlleux de faire reprendre à l'école le rôle coupable d'uniformisation et de domination culturelle attribué aux communications de masse et de détourner l'éducation de sa propre finalité, l'autonomie de l'élève.

La responsabilité du technologiste en éducation dépasse donc les simples contingences de la production de matériel didactique. Elle doit l'amener à questionner de plus en plus les concepts du savoir et de l'apprentissage, les contenus, à rechercher l'intégrité des messages et à encourager la diversité des points de vue, sans craindre les contradictions, les incertitudes, voire les angoisses, elles seront mères de la créativité et de la vérité.

L'éducateur technologiste porte une ultime responsabilité, celle de proposer une même finalité à l'école. Les motivations de chacun dans le système scolaire varient, divergent. Dans son travail de création de matériaux et de modèles, il peut définir leur finalité et contribuer ainsi à la convergence des motivations et conséquemment à l'équifinalité du système scolaire et des sous-systèmes (école, enseignant, élève, administration, etc). Il a donc des responsabilités éthiques et morales vis-à-vis du système sociétal et du système scolaire. Il en a aussi vis-à-vis de l'élève, celles de développer une pédagogie de l'autonomie et de la prise en charge respectueuse de leur identité, de leur appartenance à des groupes et à des idéologies. Il se doit aussi d'exposer la diversité des points de vue et de reconnaître ainsi la fragilité du savoir et la relativité des vérités.

LE CONCEPT

Dans un contexte d'apprentissage, le technologiste en éducation travaillera régulièrement avec les concepts. La notion de concept est fort importante, elle se situe au cœur même

du processus d'apprentissage. Les concepts composent avec les principes un réseau d'éléments interreliés qui permettent l'actualisation du savoir par la maîtrise de comportements tel l'exploration, l'organisation, la relation, la projection et la créativité². En d'autres termes, le concept conduit à la signification. *Concevoir l'Homme, par exemple, c'est reconnaître le principe que certaines choses sont reliées entre elles et, que ces choses nommément constituent l'Homme. C'est donc aussi savoir ce que c'est que d'être un Homme. Ce qui signifie non seulement produire une liste de ce qui pourrait constituer un Homme, mais aussi d'en arriver à reconnaître l'homme en soi*³.

*La compréhension d'un concept diffère d'une personne à l'autre. Sa compréhension repose à la fois sur des facteurs objectifs: la propriété de l'objet, ses qualités et son rapport à d'autres concepts; et, à la fois sur des facteurs subjectifs notamment l'âge (physique ou mental) du sujet, ses caractéristiques socio-économiques, ses capacités, ses attitudes*⁴. Dans le tableau suivant, je présente un modèle que j'ai développé pour l'analyse d'un concept. Il reprend et organise les quelques réflexions déjà citées tout en introduisant des préceptes de John Wilson⁵.

*Lorsqu'on parle, dans notre jargon usuel, du sens d'un mot, on réfère à un ensemble d'éléments significatifs reliés à l'usage de ce mot qui en font un mot compréhensible parmi ses usagers*⁶. Cette phrase de John Wilson m'a souvent amené en classe, au niveau collégial à toujours donner beaucoup d'importance à la compréhension des mots et à leur appréhension par l'élève. C'est dans ce contexte que j'ai choisi de développer des instruments pédagogiques qui permettent de mieux saisir les perceptions de l'élève. Cette approche permet tantôt de conforter l'élève dans ses savoirs, tantôt de corriger le tir et en tout temps évite les circonvolutions inutiles.

Dans ce modèle théorique (voir tableau 1) le tarot thématique s'inscrit à l'étape de l'application. Il constitue une manière de faire sortir la représentation que se font les élèves d'un concept par leurs sens, leur expérience ou leur imagination. Il s'agit de fait d'un portrait instantané qui permet d'amener les élèves du concret vers le concept. J'ai cependant choisi d'expérimenter le tarot thématique dans un contexte non pédagogique.

Bruner, Jerome S., et al. A Study of Thinking. Wiley, 1956.

Harvard, J. W. The Logical and Psychological Aspects of Learning. Harward, 1930.

Serra, Mary C. A Study of Fourth-Grade Children's Comprehension of Verbal Abstractions. J. Exp. Ed 22, Dec., p.103 - 18, 1953.

Wilson, John. Thinking With Concepts.

Wilson, John. 1958 p. 54

NATURE DU PROBLEME		IDENTIFICATION DU CONCEPT <i>Isoler le concept sous forme de question</i>		isoler chacun des concepts → →	
CONNAISSANCE OBJECTIVE <i>propriété, quantité, rapport</i>	SIMPLE <i>impliquant un seul concept</i>	COMPLEXE <i>impliquant plusieurs concepts</i>			
NATUREL					
IDENTIFICATION DES CARACTÉRISTIQUES DES APPRENANTS					
CONNAISSANCE SUBJECTIVE <i>contexte social</i>	ÂGE <i>physique mental</i>	NIVEAU SCOLAIRE <i>expérience</i>	DÉVELOPPEMENT <i>de Piaget</i>	ATTITUDES <i>maturité mûre enseignant</i>	COMMUNICATION <i>sémantique, clarté, méthodologie situation, conditions matérielles</i>
MATÉRIEL					
ÉTUDE DE CAS <i>des formes d'illustration et d'explication de la situation de l'apprenant, de la situation de l'enseignant, de la situation de la classe</i>					
PERCEPTION SUBJECTIVE <i>description</i>	MODÈLE <i>exemple juste du concept</i>	CONTRAIRE <i>exemple contraire au concept</i>	CONNEXE <i>étude d'un concept relié</i>	EXTRÊME <i>exemple limite discutable</i>	IMAGINAIRE <i>exemple inventé pour clarifier certains aspects</i>
ANALYSE SÉMANTIQUE <i>identification du sens des mots</i>					
MANIÈRE					
EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUE	APPLICATION <i>Concret vers concept</i>		représentation mentale générale et abstraite → → → → → → → →		
ÉVALUATION					
VALIDATION					
COMPRÉHENSION <i>utilisation du concept</i>	CAPACITÉ D'APPLICATION		CAPACITÉ D'ANALYSE DU CONCEPT		CAPACITÉ DE DISCRIMINATION

Tableau 1. GUIDE POUR L'ANALYSE D'UN CONCEPT.

Tableau 1 (suite).

ANALYSE

Décomposition d'un concept (idée, principe, objet) pour en déceler les éléments constitutifs et les liens qui les unissent en vue d'en faciliter la compréhension

CONCEPT

Définition d'une représentation mentale générale et abstraite d'un objet, d'une idée, d'un principe. Elle peut différer en précision et en exactitude.

APPRENANT

Personne en état d'apprendre, possédant des propriétés distinctives pouvant influencer sa compréhension des concepts autant que sa capacité d'analyse

PERCEPTION

Représentation d'un concept (idée, principe, objet) sous différents angles pour le cerner globalement.

APPLICATION

Relation établie entre le concept (sa représentation mentale) et son usage.

VALIDATION

Appréciation de la compréhension d'un concept en fonction des capacités démontrées par l'apprenant d'en user.

MA DÉMARCHE

Fort de ces réflexions sur ce qui constitue ma base professionnelle: éducateur technologiste, je veux prendre le temps de situer rapidement les préoccupations autant que les outils qui ont servi la démarche que j'expose ici.

De fait, cette démarche origine d'une réflexion plus générale sur la réalité culturelle des jeunes de niveau collégial. Cela a quelque peu fait dévier un mémoire qui aurait pu n'être que purement pédagogique vers des horizons plus vastes. Il faut dire qu'au moment où j'ai entrepris tout cela je n'enseignais pas. Je travaillais toujours cependant auprès des élèves du collégial et je m'intéressais particulièrement à leurs valeurs. De cette expérience et particulièrement de mon implication dans leurs manifestations culturelles, j'en suis venu à croire en une mutation culturelle chez les jeunes collégiens québécois, c'est-à-dire, une déviation progressive amplifiée⁷ des valeurs dominantes des générations précédentes. Mon souci de le mesurer m'avait incité à aborder ce problème sous l'angle des modèles, des archétypes. S'il est vrai qu'il y a mutation culturelle chez les étudiants des toutes dernières générations au Québec, leurs perceptions de base seront modifiées; les archétypes aussi, ces modèles idéaux, ou encore, ces patrons originaux. J'ai donc choisi d'utiliser le tarot thématique dans ce contexte socioculturel.

Une pré-expérimentation m'a amené à atténuer la place faite à la mesure de mes hypothèses sur la culture étudiante pour augmenter celle accordée à l'évaluation de la notion d'archétype en général et, surtout, à évaluer la pertinence de cet instrument d'intervention et de mesure : le tarot thématique.

Dans cette expérimentation, le thème retenu fut celui du père. Un thème complexe. Ne reposait-il pas, à la fois, sur une conception théorique et, à la fois, sur l'expérience personnelle de chacun des répondants avec son père? Cette dualité possible des perceptions sera examinée via le questionnaire. Il tentera de séparer et de comparer les données venant de la perception plus théorique à celle plus pratique

Les archétypes constituent une réalité généralement non-définie, souvent abordée comme une représentation symbolique, inconsciente d'une notion de notre univers culturel. Ces images et ces émotions représentatives, ici, de la notion de père, je m'attarderai à les préciser, plus avant.

L'archétype fut défini principalement par Carl Gustav Jung et appliqué à la psychologie. Ce dernier le propose à la fois comme modèle éternel, sédiment de tout le vécu de l'homme depuis ses origines les plus lointaines, à la fois comme images primordiales communes *au moins à tout un peuple ou à toute une époque* (Jung, 1950). Sans le vider de son contenu psychologique, c'est sur ce dernier aspect que je fonde mon approche de

au sens cybernétique des termes.

l'archétype, images sociétales, que les conditions émotives particulières des générations vont influencer ou modifier.

Ce choix du modèle d'archétype abordé sous un angle plus social se justifie donc et prend des proportions particulièrement intéressantes dans l'approche globale, à plus long terme, du questionnement qui m'anime, celui des systèmes de valeurs, de symboles et d'interrelations communs aux jeunes aujourd'hui.

De manière à mieux circonscrire mon travail, j'ai étudié quatre archétypes généraux, les plus répandus, soit ceux du père, de la mère, de l'enfant et du héros. Dans un premier temps, j'avais retenu pour mener cette enquête la thématique du héros. J'ai formé un groupe expérimental à qui j'ai demandé, à l'aide du tarot thématique, d'établir sa perception de ce thème. Les participants, un étudiant et son aîné, furent donc invités par dyades à préciser leur perception du héros. Cette pré-expérimentation m'a permis dans un premier temps de mieux cerner les objectifs de cette recherche, m'amenant à délaisser les préoccupations plus sociologiques, mais surtout, de vérifier que l'archétype du père transcendait celui du héros, et, de ce fait, apparaissait désormais plus apte à distinguer les perceptions des divers groupes.

Le premier objectif du tarot thématique consiste à produire un inventaire collectif des notions et des définitions sur un thème choisi. Puis, à travers une démarche de consensus, les participants sont invités à définir une perception commune de celui-ci. Pour clarifier l'apport général, la méthodologie et la dynamique de cet instrument, j'en ferai une présentation détaillée, basée sur une expérimentation antérieure dont je ferai une analyse systémique.

La démarche de consensus constitue le cœur du tarot thématique. Celle-ci, en pédagogie, est généralement abordée par le biais de l'expérimentation. Il existe peu de documents de référence permettant d'observer les interactions et les interrelations intervenant dans cette démarche du groupe. L'analyse systémique que j'en ferai aidera à mieux situer le rôle majeur du consensus dans la démarche du tarot thématique. D'autre part, au cours de l'évaluation de l'instrument, j'utiliserai le consensus comme variable indépendante de façon à mesurer son influence et le rôle qu'il peut jouer au cœur de la mécanique du tarot thématique.

Cette expérimentation fut menée auprès d'étudiants du collégial. J'eus recours, tant pour la formation des groupes expérimentaux que du groupe de contrôle, à des groupes-cours de psychologie. Ces cours sont offerts en cours complémentaires à l'ensemble des étudiants du collège. Ils offrent donc une bonne sélection de la clientèle du collège, provenant des divers programmes et options. Le questionnaire a vérifié la qualité de la représentation des divers groupes. Cependant, pour les fins de la recherche, seules deux caractéristiques usuelles des participants seront retenues : leur âge et leur sexe. Par ailleurs, j'ai aussi retenu la variable du rapport quotidien au père, c'est-à-dire, le rependant demeurant ou non chez son père.

Le retour sommaire sur L'ensemble de la démarche me permettra de faire des recommandations quant à l'usage du tarot thématique. Celles-ci porteront sur

- l'efficacité du procédé à permettre à un groupe d'élèves d'exprimer une pensée commune sur un sujet, une pensée signifiante, c'est-à-dire articulée autour de concepts reconnus qui vont au delà de la seule relation des expériences reliées au thème.
- l'apprentissage, soit mesurer la différence, voire la progression, dans la compréhension d'une notion.
- la satisfaction ou l'intérêt que peuvent soulever l'usage de cette technique.

De plus, l'expérimentation, bien que centrée sur l'évaluation de la technique du tarot thématique, me permettra de dégager quelques hypothèses à plus long terme concernant l'usage de l'archétype comme instrument de mesure des valeurs partagées d'un groupe d'élèves, en l'occurrence ici, les étudiants du collégial.

Chapitre I

UNE CULTURE ÉTUDIANTE

Je travaille en milieu collégial depuis 1969. Je suis quotidiennement confronté aux jeunes et je résiste mal à tenter de mieux les saisir et les comprendre. Cette préoccupation a ouvert la voie à moult réflexions et recherches sur les jeunes. J'en suis venu à croire que ce fossé des générations que définissait Margaret Mead est plutôt devenu une brisure culturelle, une mutation qui se manifeste dans de nouveaux codes culturels, principalement dans de nouveaux codes perceptuels. Les jeunes sont en errance dans la culture traditionnelle, en transhumance, en migration.

Cette réflexion, quoique marginale à la recherche que je mène aujourd'hui, a tout de même cette importance d'être à l'origine de ma démarche. En effet, je tentais ici de mesurer une trace de ce tout en cherchant à identifier les différences de perception des jeunes face à la notion d'archétype du père. Il faut dire que cela aussi s'est modifié puisque dans cette expérimentation, j'ai volontairement mis de côté la confrontation de la perception des jeunes avec celle des aînées, démarche finalement nécessaire pour atteindre mon objectif. Elle pourrait faire l'objet d'une recherche ultérieure si celle-ci donne des résultats valables quant à la qualité des instruments de mesure que j'utiliserai.

Pour mieux aider à saisir ma problématique de départ, je voudrais ici insister et proposer mon analyse de la culture des jeunes. Elle remonte à l'automne 1968. C'est là, je pense qu'au Québec ont commencé à se lire les premiers signes de cette mutation appréhendée. Cette année-là, pour la première fois dans les collèges, nouvellement redéfinis sous l'appellation cégep, les élèves sortaient dans la rue, sans doute influencé par les événements de Mai 68 en Europe, particulièrement en France. Ils reprenaient à leur compte moult revendications de la jeunesse européenne tout en précisant leurs récriminations estudiantines, une première manifestation publique de valeurs propres. Le choc fut assez important pour que les administrations créent des postes nouveaux, principalement d'animateurs. Il s'agissait sans doute de taire les récriminations en insérant dans la machine administrative une soupape, un système de régulation des rapports avec les étudiants. Soupape il y eut, l'animateur devenant rapidement un intermédiaire utile dans la relation avec les étudiants; mais récriminations aussi, chaque année apportant son lot de problèmes et de réclamations.

L'école, en général, n'a peu de souci du contexte culturel propre aux étudiants. On ignore trop souvent que les valeurs culturelles, en milieu collégial, furent contre-culturelles, c'est-à-dire de résistance, je dirais de survie dans cet univers administratif desolant autant que cette société technocratique qu'il reproduisait. Cet instinct prend d'autant plus de vigueur qu'il est propre aux enfants des *classes moyennes et supérieures* d'être plus autonomes, ce qui, selon la proposition de Marcel Rioux (et al., 1973) *leur assure généralement une plus grande indépendance quant à leurs rapports vis-à-vis de la culture et de la société*. Il est en effet propre à la jeunesse de résister, de tenter d'échapper à nos modèles et à nos façons de vivre. Leur instinct de liberté est plus fort. Les contre-

cultures, contribution des plus significatives de la jeunesse *ne sont pas seulement distinctes, mais en opposition à une culture autre et dominante*, affirme John R. Kelly (1981). Dans une étude plus détaillée, s'intéressant aux aspects historiques et politiques des mouvements contre-culturels des années 60 et 70, Thomas Kando (1980) détermine que les thèmes dominants s'opposèrent aux diverses manifestations de la technologie, de la bureaucratie, du capitalisme, de la consommation et de l'autoritarisme. Les années 80 nous ont amené de nouvelles manifestations de résistance axées sur le laisser-faire. J'y reviendrai.

Parmi les acquis caractéristiques puisés à la contre-culture, la culture étudiante, cet amalgame de modèles contre-culturels de résistance au système, de résistance à l'administration scolaire, s'est centrée sur la **personne**, la perception de soi, des émotions, du senti (feeling) dans les rapports avec les autres; puis, sur la primauté de la **conscience**, le changement sociétal s'initiant par un travail sur soi, sa personne; finalement, le sens de l'**appartenance** à un groupe, à une communauté afin d'amorcer des changements ou, plus simplement, partager ses espoirs.

Le milieu étudiant a puisé à toutes les modes, à tous les modèles; tantôt récupéré, tantôt manipulé. Hippie, punk, new waves, verts..., les tendances furent nombreuses, variées. Elles procédaient toutes d'un désir de subversion - bouleversement des idées et des valeurs reçues - ou encore d'anticipation - supputation (espérance, désespérance) du devenir collectif.

Bien sûr, notre société, particulièrement les masse-médias, cette prison de l'âme, cette industrie du conformisme, récupère vite et habilement ou encore orchestre bien ces excursions symboliques hors des sentiers battus, désamorçant toutes velléités de fuite ou d'opposition et marginalisant les irréductibles. *Quand la musique que rejettent les adultes est accessible à quiconque possède une radio ou un tourne-disques,... Quand les règlements peuvent être défiés au coin de la rue,... Quand le vêtement à la mode se vend chez "Zeller's",... il en coûte peu pour s'identifier à une culture distincte...* Cette constatation de John R. Kelly (1981) illustre à la fois la fragilité de la culture des jeunes et la pression qui leur est faite de renouveler leurs signes de désaccord, de rejet, de remise en question.

UN NOUVEL ESPACE CULTUREL

Depuis le tournant des années 80, les manifestations culturelles propres aux étudiants et à la jeunesse, en général, se sont considérablement modifiées. On parle volontiers d'une jeunesse silencieuse, amorphe, désabusée, désengagée. Ne peut-on reconnaître dans ces signes culturels des jeunes leur profond malaise sociétal? Sorecom (1983), dans un sondage pour le compte de l'Association des animateurs et animatrices des collèges du Québec, constate que statistiquement, au Québec, la jeunesse est désormais minoritaire et que conséquemment elle a adopté des attitudes de minoritaire dans l'expression de ses besoins. Peut-être nous faudra-t-il définir ce que sont des attitudes

de minoritaire; je ne m'y attarderai pas ici.

Je reconnais cependant que les attitudes des minoritaires, des dominés, de la contre-culture et de la culture étudiante, de tout temps, se sont ressemblées : marginalisation volontaire, valorisation des traits et caractères culturels propres, résistance souvent silencieuse aux valeurs dominantes. Cela, pourtant, ne règle rien et ne facilite pas la compréhension des comportements culturels actuels de la jeunesse. Je pense, personnellement, que la jeunesse connaît une transformation culturelle fondamentale qui nécessite une ouverture et une attention spéciales à son affirmation. Les crises sociales, politiques, économiques et l'anomie qui caractérisent notre fin de siècle; les rapports sociaux et interpersonnels que se sont considérablement modifiés - éclatement de la famille, surpopulation urbaine,... - les valeurs bousculées, questionnées : matérialisme, consommation, communication de masse,... sont des facteurs de changement profond. Ne peut-on en conséquence compter sur une résistance des jeunes fondée sur un espace culturel nouveau?

Plutôt qu'une traditionnelle résistance adolescente (affirmation de soi)?

Ce nouvel espace culturel des jeunes se fonde aussi sur la personne, ceux-ci accentuant l'affirmation de soi, l'expression d'une individualité propre à travers des costumes, des couleurs, des fétiches, ... **un besoin de créer son personnage**. Ils expriment de plus un fort **besoin d'encadrement**, support dans la façon de faire les choses, renforcement. Finalement, un dernier trait de la jeunesse actuelle, du moins à travers le prisme de ma perception, ma lecture de leur engagement et de leurs activités quotidiennes : **l'absence de continuité apparente** de leurs entreprises; leurs intérêts et leur concentration étant variables et discontinus. Devrait-on parler de perception et d'organisation spatio-temporelles différentes?

C'est dans le prolongement de la proposition de E.T. Hall (1971) que j'aborde cette question de l'espace culturel. Il affirme que la perception, le langage et le rapport avec l'environnement sont transmis et acquis au début de la vie et distinguent les cultures.

Bien sûr, la culture ici, selon la formule de Fernand Dansereau (1971), étant *essentiellement le rapport que des personnes décident d'entretenir entre elles et avec leur environnement*. Cette définition suggère selon l'affirmation de Ian McHarg (1963) *qu'aucune espèce ne peut vivre sans environnement qui ne soit sa création exclusive, aucune espèce ne peut survivre sinon en tant que membre intégré d'une communauté écologique*.

Sur quelles valeurs repose la communauté écologique étudiante? Que signifie son silence? Un dépérissement culturel? Une non-reconnaissance des valeurs imposées par les aînés? Une lucidité vis-à-vis du désarroi sociétal? Un refus de consolider quelque système en forçant la radicalisation de la résistance comme l'ont pratiqué les générations précédentes? Quoi qu'il en soit, n'assiste-t-on pas à la croissance d'une nouvelle génération culturelle ayant expérimenté des relations essentiellement différentes avec

leur environnement initial? Environnement modifié par les changements intervenus dans la relation de leurs parents entre eux, et avec la société? Changements vécus à travers un univers technologique qui ne leur a pas évité de périr d'ennui⁸?

J'applique ici le principe de la déviation positive (cybernétique) qui, théoriquement, engendre une mutation. Le seul avènement de la télévision, par exemple, son omniprésence dans l'apprentissage et le développement de ces jeunes ne fut-il pas une impulsion suffisamment forte pour transformer considérablement leurs perceptions, leur rapport à l'univers? On est loin de la relation presque exclusive à la mère, sa radio et à la famille immédiate. En 1964, dans leur ouvrage intitulé The Sociology of Childhood, Oscar Ritchie et Marvin Koller constataient l'impact du foyer et des filtres de l'autorité adulte sur la culture des enfants, principalement leur ouverture au monde extérieur. C'était méconnaître l'influence majeure de la télévision naissante. Cette invitée, généralement non conviée et mal contrôlée, débarquait au salon, déversant sur la maisonnée, et les enfants, en particulier, une avalanche d'information, des joies, des peines et autres émotions. La communication tronquée, à sens unique qu'établissait la télévision aura influencé, distancé leur apprentissage culturel. Joshua Meyrowitz, dans un texte publié dans la revue **Daedalus** (été 1984) qu'il a intitulé L'enfant adulte et l'adulte enfant, étudie l'impact des médias sur notre perception de l'enfant et de l'âge adulte. Il suggère que l'ère de la télévision a provoqué une fusion des âges, *en révélant la mise en scène de l'âge adulte, avec ses arcanes et les secrets de ses secrets, la télévision remet en question la naïveté traditionnelle de l'enfance et le rôle de l'adulte omniscient et sûr de lui, tout en accélérant le mouvement vers un style de comportement commun à tous les âges*. Si, comme l'affirmait Marshall McLuhan, *le médium est le message*, il convient de considérer la télévision comme charriant concepts et valeurs différents des autres médias.

N'est-ce pas de cette nouvelle culture, autant que des nouveaux rapports à la technologie, que naît la culture des générations montantes? Cette mutation culturelle, systématique et désormais accentuée, ne se vérifie-t-elle pas, aujourd'hui, dans l'anomie caractéristique de notre civilisation, et particulièrement celle des jeunes? Comme le suggère Jean Duwigaud (1973), cette anomie n'est-elle pas le concept le plus *propre* à nous aider à définir une réflexion sociologique des mutations...? D'où l'intérêt, à long terme, de comparer les perceptions des jeunes et de leurs aînés.

Qu'il me soit permis ici d'insister davantage sur cette notion relativement moderne de **culture des jeunes**. En effet, hier encore la culture était par définition collective, elle traduisait les expressions de la vie spirituelle de l'homme: religion, art, philosophie, sciences ou politique. *Aujourd'hui, l'on conçoit la culture comme l'expression vitale de chaque*

⁸ Cette expression, à quelque cent cinquante ans d'intervalle, rejoint cette phrase d'Eugène Delacroix gémissant sur ces temps au patrimoine moral des siècles compromis, à civilisation dénaturée et faussée aboutissant à faire de l'homme une autre machine. Nous marchons vers cet heureux temps qui aura supprimé l'espace, mais qui n'aura pas supprimé l'ennui. Delacroix, Eugène. Journal.

homme et de chaque groupe humain' Ainsi, les jeunes, comme tout groupe humain, dans cette proposition, peuvent exprimer une culture propre. Dans l'esprit des réflexions de Van Peursen sur la culture, j'aurais tendance à nommer cette culture des jeunes, **une culture médiatisée**. Van Peursen propose trois phases de mutation dans l'histoire culturelle de l'humanité. *Les trois phases de notre modèle sont les phases mythique, la phase ontologique et la phase fonctionnelle. Par la phase mythique, nous entendons l'attitude de l'homme qui se sent à la merci des forces mystérieuses qui l'entourent... La deuxième phase, que nous qualifions d'ontologique, retrace le comportement de l'homme qui ne vit plus sous l'emprise angoissante des forces mystiques mais entreprend de porter sur les choses un regard personnel et pénétrant... (par) la phase fonctionnelle, nous voulons découvrir de nouvelles relations avec tout ce qui nous entoure, une manière nouvelle d'être en connexion avec le réel¹⁰.*

Ce schéma de mutation culturelle se fonde sur le changement d'appréhension du réel par l'homme lorsqu'il y a aliénation, c'est-à-dire, cet état des choses connues qui lui deviennent étrangères. *Le monde familier se révèle hostile jusqu'à éveiller l'angoisse¹¹.* L'anomie dont nous parlions plus haut ne constitue-t-elle point un symptôme de rupture et, par là, d'aliénation?

Le rapport des jeunes au réel tend à utiliser une toute nouvelle mystique reposant sur un univers cartoonnesque ou le grotesque, la caricature traduisent l'homme dans ses rapports avec son environnement. Si l'homme, dans le passé, s'est donné des structures culturelles nouvelles pour se redonner des certitudes, les jeunes, par une pensée médiatisée, n'établissent-ils pas aujourd'hui les jalons de leur propre sécurité culturelle? La cohérence interne des codes culturels des jeunes ne comporte-t-elle pas à la fois théorie et pratique, agir, morale, production artistique, métier ou décision politique, toutes choses permettant d'articuler une pensée, de situer les événements et de se retrouver?

Contrairement à la pensée fonctionnelle, la pensée médiatisée propose, à mon avis, une perception du réel fixée sur les outils qui devaient permettre l'actualisation de la pensée fonctionnelle. En d'autres termes, la réflexion de Marshall McLuhan, *le médium est le message*, m'apparaît la plus sûre clé pour décoder cette actuelle mutation. L'appréhension du réel qui hier constituait le message est aujourd'hui secondaire. Le médium, sa dynamique, sa mythique prennent le pas. C'est l'avènement du signe sur le signifié qui marque particulièrement l'expression artistique actuelle. On ne regarde plus le réel, on s'intéresse à l'outil (mythique et mystique) sur lequel on jette un regard clinique, hors du champ de l'émotion. S'il est vrai que *la culture est un jeu d'échange entre l'homme et les forces (des influences) tel la nature, les modèles sociaux, la technique, le bonheur, le divin, bref,*

¹⁰ Van Peursen, J. A. La stratégie de la culture.

¹¹ Van Peursen, J. A. op. cit.

¹² Van Peursen, J. A. op. cit.

tout ce qui ne fait pas partie de nous et cependant agit sur nous), une tension entre l'immanence et la transcendance, et (qu') elle est aussi la stratégie qui commande ce jeu d'échange et règle cette tension¹², les outils sont immanents aux jeunes. Voilà sans doute pourquoi le langage culturel des jeunes est si plein de l'objet et si peu de sens. Vienne la transcendance et surtout cette reprise de pouvoir sur le réel.

Pour cerner cette réflexion fort générale, ouvrant des pistes de recherche fort variées, j'ai choisi de limiter la présente aventure. Bien sûr, pour moi, les objectifs et les préoccupations à long terme demeurent. Seulement, l'entreprise étant gigantesque, j'ai choisi la formule des petits pas. Les pistes que j'ai retenues s'articulent donc autour du concept de mutation culturelle. Comment est-il possible de mesurer un tel phénomène? J'ai opté pour la comparaison de modèles d'archétypes et je m'en explique au chapitre suivant.

Il faut dire que dans mon milieu de travail, au service d'animation du cégep de Saint-Laurent, toute cette réflexion a cours depuis quelque temps déjà, et, diverses expérimentations ont été réalisées. Elle furent toutes articulées autour de cette analyse de la culture des jeunes que je définissais précédemment. Notre choix fut celui d'aborder les valeurs des jeunes avec eux, et, d'en encourager l'expression. Par ailleurs, deuxième élément déterminant nos initiatives, l'arrivée massive d'immigrants et de réfugiés au Québec et dans la grande région de Montréal en particulier. Cet avènement transformait fondamentalement une société que quelques sociologues se plaisaient à décrire comme tricotée serrée. Nous avons choisi de faire face aux incertitudes avec quelques hypothèses et, pour les vérifier, quelques projets qui ont eu quelque influence sur cette étude.

Portraits d'une jeunesse multiculturelle - dont le titre original était Être jeune avant tout? - s'inscrivait dans un ensemble de projets qui eurent ce fil conducteur commun, les valeurs des jeunes. Il s'agit d'un vidéo comportant des extraits d'interviews menés auprès de onze jeunes. Il aborde divers thèmes sous un angle unique, celui de leur avenir. Ce parti-pris fut inspiré par le Groupe de recherche sur la culture de l'Université libre de Bruxelles. Leurs travaux et expériences suggéraient que seule la vision de l'avenir peut permettre à des jeunes de projeter une image claire de leurs visions, de leurs attentes, de leurs valeurs, en un mot, de leur culture, s'il en est. Notre démarche alors tentait de vérifier si les jeunes, les étudiants du collégial plus précisément, au delà de leur culture d'origine, avaient une culture commune. Le choix de la thématique de l'avenir s'avéra approprié. Les différences des cultures d'origine ont émergé, notamment, celles reliées à la perception de la famille. Les lieux de convergences aussi, en particulier l'avenir flou, les désirs d'entraide et de changement des valeurs sociétales dominantes. Les thèmes abordés étaient les suivants :

- l'avenir;
- les parents;

¹² Van Peurser, C. A. Idem.

- les amours et les amitiés;
- l'implication sociale;
- les modèles, les héros;
- les études et le travail.

Par contre, la formule ne nous amenait pas à identifier avec suffisamment de précision un écart sensible entre les valeurs véhiculées par les étudiants et celles de leurs aînés. C'est là qu'une recherche plus circonscrite m'est apparue utile. Il fallait qu'elle soit centrée sur une thématique qui permettrait la comparaison entre les valeurs des jeunes et de leurs aînés. De même, il fallait que la concertation, voire le consensus, soient possibles pour contrer les aléas du hasard. Ce dernier faisant bien les choses, malgré tout. Le mémoire que je préparais en technologies éducatives me permettait de faire un pas de plus en m'attardant à l'évaluation d'un instrument pédagogique, le tarot thématique. Je choisis donc d'en pousser plus avant l'analyse en associant des champs d'intérêts au départ fort dispersés

Chapitre II

LE CHOIX D'UN THÈME, L'ARCHÉTYPE DU PÈRE

Tout comme s'est imposée à moi la technique du tarot thématique, la thématique du héros se présenta comme allant de soi, n'offrait-elle pas l'image mythique de soi, donc un outil précieux de lecture de la culture des jeunes?

Dans un premier temps, j'ai étudié quatre archétypes généraux, les plus répandus, soit ceux du père, de la mère, de l'enfant et du héros. J'avais retenu pour fins d'enquête celui du héros parce qu'il me semblait plus proche des jeunes. J'ai donc formé un groupe expérimental à qui j'ai demandé, à l'aide du tarot thématique, d'établir sa perception de ce thème. Les participants, un étudiant et son aîné, furent donc invités par dyade à préciser leur perception du héros. Étonnamment, cette démarche m'a renvoyé au thème du père, ce dernier apparaissant comme principal héros.

Je prendrai d'abord le temps de mieux préciser les raisons qui n'ont poussé à chercher du côté des archétypes. Ceux-ci constituent une réalité généralement non-définie, souvent abordée comme une représentation symbolique, inconsciente d'une notion de notre univers culturel. Ces images et ces émotions représentatives, je m'attarderai à les préciser, plus avant.

L'archétype fut défini principalement par Carl Gustav Jung et appliqué à la psychologie. Ce dernier le propose à la fois comme modèle éternel, sédiment de tout le vécu de l'homme depuis ses origines les plus lointaines, à la fois comme images primordiales communes *au moins à tout un peuple ou à toute une époque* (Jung, 1950). Sans le vider de son contenu psychologique, c'est sur ce dernier aspect que je fonde mon approche de l'archétype, images sociétales, que les conditions émotives particulières des générations vont influencer ou modifier.

Guy Corneau, un analyste Jungien précisait le sens de l'archétype dans un livre récent: Père manquant, fils manquant. *"Il y a aussi les images symboliques du rêve, les images de l'inconscient... Elles (ces images) ont l'immense avantage de nous donner un appui moins abstrait pour discuter d'un thème: elles s'adressent directement à l'univers émotif. Comme le disait Jung, il n'y a rien de moins scientifique que l'analyse des rêves; cependant, leur pertinence frappe l'esprit et nous amène à réfléchir sur l'inconnu qui nous habite. Au fond, n'est-ce pas en imaginant profondément une chose, en essayant de mettre une image sur une émotion, en laissant monter en soi un fantasme inavouable que nous pénétrons le plus adéquatement dans la nature des phénomènes psychiques, que nous arrivons à les objectiver pour dialoguer avec eux? Les histoires mythologiques jouent le même rôle: elles mettent en perspective nos expériences*

*contemporaines en faisant ressortir ce qu'elles ont d'éternellement humain*¹³."

Je choisis donc un archétype dans un contexte plus social pour arriver finalement à situer les jeunes, leurs valeurs, leurs symboles et leurs modes de relations vis-à-vis celle de leurs aînés. Voici comment sur un plan purement théorique j'ai abordé et défini les quatre archétypes qui ont servi de toile de fond à ma réflexion préalable à la définition de ce projet de recherche.

LE HÉROS

Le mythe du héros est objet d'identification de soi. Il me semblait offrir plus de matière, plus de prise à ma démarche d'origine, celle axée sur la culture des jeunes. Par ailleurs, le héros, par la télévision, a participé incontestablement à l'apprentissage des jeunes, ayant été nourriture quotidienne et interprète de l'univers. Il leur fut offert par leurs aînés, quelle distance perceptuelle existe-t-il entre le concepteur et le consommateur? La présence marquante des héros négatifs, destructeurs des valeurs (Punks et autres) dans les manifestations de la culture des jeunes ne témoignerait-elle pas déjà d'une orientation culturelle divergente, déviante?

Le mythe de héros est fort répandu et est particulièrement présent dans le monde de l'enfance. Il est proposé comme évoluant par Joseph L. Henderson (1964) *de façon qu'il reflète chacun des stades de l'évolution de la personnalité humaine*. Il m'apparaissait donc intéressant de voir comment l'âge pouvait influencer la définition du héros, notamment chez ces jeunes que j'abordaï, sachant, d'une part, combien l'affirmation de soi est majeure pour eux, et, d'autre part, que la fonction essentielle du mythe héroïque est le développement, chez l'individu, de la conscience de soi - la connaissance de ses forces et de ses faiblesses propres, d'une façon qui lui permette de faire face aux tâches ardues que la vie lui impose (Henderson, 1964). Le destin tragique que porte aujourd'hui la jeunesse l'amènerait-elle à créer des héros qui écartent leur histoire traditionnelle? Naissance miraculeuse mais obscure, témoignages précoces de sa force surhumaine, son ascension rapide à la prééminence ou au pouvoir, sa lutte triomphante contre les forces du mal, sa défaillance devant la tentation d'orgueil et son déclin prématuré à la suite d'une trahison, ou par un sacrifice "héroïque" qui aboutira à sa mort (Henderson, 1964).

De même, à quel stade, du plus primitif au plus élaboré, les jeunes puiseraient-ils leurs héros? Le stade initial? où le héros est tout instinctif, sans inhibitions et souvent enfantin (boutons, Chaplin, ...)? Le second stade? où le héros se fait initiateur de la culture (Prométhée, ...)? Le troisième? Celui de l'homme-dieu (Siddharta, les révolutionnaires, ...)? Le quatrième et le plus évolué? Celui des jumeaux, partie intégrante l'un de l'autre, complémentaire, l'un portant la réflexion, l'autre l'action (Romulus et Rémus,

¹³ *Le héros, Guy. Père Tanguent, fils manqué. Que sont les hommes*
de l'homme, de l'homme, Montreal, 1989. p.24.

Castor et Pollux, ..)?

L'ENFANT

J'ai voulu aussi interroger l'archétype de l'enfant puisque mes interlocuteurs n'en étaient pas très éloignés et que le mythe du héros y référait. j'y ai découvert que l'enfance y est définie comme éternel symbole de l'innocence, de la simplicité naturelle et de la spontanéité. Sans doute, les jeunes qui en sortent à peine ont-ils une perception plus nuancée à en proposer. Situeraient-ils l'enfance dans ce monde plus près de l'état embryonnaire? de la pureté originelle? Ou encore, dans celui de l'apprentissage, de l'ouverture à la connaissance? le monde de l'initiation?

Ce dernier monde est justement celui de l'accession à la culture, celle-ci n'étant innée, mais acquise. Quelles images les jeunes proposeraient-ils de cet état d'enfance? Quels rapports feraient-ils aux valeurs et aux principes acquis? Quelles attitudes développeraient-ils vis-à-vis de leur enfance? La mélancolie du bon temps à jamais enfui commune aux adultes? Le rejet de cet univers englobant et avilissant?

LA MÈRE

De l'enfance, et avant celui du père, j'ai choisi d'explorer l'archétype de la mère pour clarifier et vérifier les liens qui les unissent et les séparent. Cet exercice m'a permis de réaliser combien ces mythes ont une identité propre et des fonctions indépendantes. Ainsi, l'archétype de la mère, dans toutes les cultures et religions, incarne les valeurs de *la sécurité de l'abri, de la chaleur, de la tendresse et de la nourriture*. Il porte en lui aussi le *risque d'oppression par l'étroitesse du milieu et d'étouffement par une prolongation excessive de la fonction de nourrice et de guide :...* La générosité devenant *captatrice et castratrice* (Sillamy, 1980).

La mère est aussi la première forme que prend pour l'individu l'expérience de l'inconscient (Sillamy, 1980) - monde constructif qui en corrélation avec la conscience contribue à la connaissance de soi - monde destructeur qui est la source de tous les instincts, indifférent à l'émergence et à l'affirmation de soi.

De tous les archétypes, celui de la mère serait sans doute le moins touché par les mutations culturelles des jeunes; du moins, je suis enclin à le croire par la force de celui-ci. Plus que tout autre, ne repose-t-il pas sur une fonction biologique, la maternité, et sur un rôle qui n'ont pas encore connu de modifications sociales majeures? Seuls, l'éclatement de la famille et le travail de la femme - réalités sociales relativement neuves, statistiquement - pourraient engager de telles modifications.

LE PÈRE

L'exploration des archétypes et pré-expérimentation m'ont donc permis de vérifier que l'archétype du père transcendait tous les autres, et, de ce fait, m'apparaissait désormais plus apte à distinguer les perceptions des divers groupes.

Le mythe du père, généralement, est à la fois celui de la régénération et celui de la transcendance. Régénération par l'attrait, l'idéal qu'il représente : celui que l'on veut devenir, être ou valoir. Transcendance, parce que figure d'autorité, de conscience plutôt que de pulsion instinctive, de sagesse plutôt que d'inconscience. Ces images traditionnelles du père auraient-elles encore cours? Le père est-il un idéal ou une figure d'autorité? Le projet des jeunes à l'égard de la figure du père est-il encore celui de l'imitation et de la rébellion?

Le père figure aussi dans les valeurs de l'esprit, de l'intelligence, de la rationalité, de l'ordre, de la force, du dynamisme. Les valeurs liées à l'identité et aux rôles sexuels étant aujourd'hui largement discutées, confrontées; quelles influences cela pourrait-il avoir sur la perception et l'image du père par les jeunes?

Le mythe du père est aussi étroitement lié au rapport père-enfant qui conduit à l'inévitable rébellion de l'enfant contre le père; l'enfant affirme son indépendance vis-à-vis du père *qui fait obstacle à sa libération de la matrice fertile et enveloppante* (Vitale, 1978) pour devenir à son tour "père" et éventuellement menacé. Ce cycle serait-il encore signifiant dans nos sociétés et familles éclatées? Quelle image dominerait dans la perception des jeunes? Le père conservateur et enveloppant? Le père dominateur et rejeté? Le père bienveillant, encourageant les sages résolutions?...

D'autre part, comment vérifier l'influence de l'expérience de la paternité? Ou encore, plus important, l'impact des liens de paternité des participants sur leurs perceptions de l'archétype du père? Ce dernier aspect donne à ce thème toute sa complexité. Celui-ci ne reposait-il pas, à la fois, sur une conception théorique et, à la fois, sur l'expérience personnelle de chacun des répondants avec son père? Cette dualité possible des perceptions sera examinée via le questionnaire. En effet, je tenterai de séparer et de comparer les données venant de la perception plus théorique à celle plus pratique.

Chapitre III

UNE ANALYSE SYSTÉMIQUE DU TAROT THÉMATIQUE

L'approche cybernétique en éducation peut-être considérée, d'une part, comme la mise en cause de tous les systèmes et les sous-systèmes impliqués dans la communication, et, d'autre part, le contrôle du savoir-faire et des habiletés (RIKS) tout autant que de la capacité associative (RAM)¹⁴. Je tenterai de définir les réseaux de communication que tisse le tarot thématique dans une classe et je ferai valoir ce qui, parmi les ressources, les attitudes ou les valeurs mises en cause, peut intervenir pour soutenir la qualité de la communication et l'efficacité des choix que doivent y faire les élèves. Le tarot thématique repose sur des objectifs de créativité, de coopération et de recherche de sens; tous des métaobjectifs que quotidiennement en classe cherchent à incorporer dans leur démarche éducative professeurs ou chercheurs. Mais avant tout, que je définisse mieux ce qu'est et comment fonctionne cet instrument.

La technique du tarot thématique tire son origine de travaux en Gestalt et du test de Rorschach, approches utilisant l'imagerie pour favoriser l'introspection. Il s'inspire aussi du tarot projectif utilisé en psychologie¹⁵. Le tarot thématique permet plutôt d'alimenter la communication interpersonnelle et favorise une démarche consensuelle.

Les cartes généralement utilisées dans un tarot projectif, et que j'utilise dans le tarot thématique, furent conçues et dessinées à partir de situations et d'archétypes occidentaux¹⁶. Il s'agit d'un tarot dit californien. Chaque carte représente un aspect de la pensée ou des comportements collectifs nord-américains, reprenant et adaptant la version traditionnelle et mieux connue du jeu de 78 cartes comportant 22 arcanes majeurs.

Le jeu de cartes a longtemps représenté symboliquement la société. Le tarot, né des *naibi* arménienne quadripartite de 10 cartes de points et de 4 figures (roi, reine, cavalier et valet). 22 cartes supplémentaires, les arcanes, représentaient, par des figures allégoriques, les états de vie, depuis le pauvre jusqu'au pape. *En fait, il semble s'agir d'un*

¹⁴ Boyd, Gary M. Cybernetic Aesthetics: Key Questions in the Design of Mutual Control in Education. 1983.

¹⁵ À Montréal, le Centre de psychologie transpersonnelle dirigé par Madame Denise Roussel utilise le tarot projectif. Les travaux de Mme Roussel ont été pour moi source d'inspiration.

¹⁶ Ce jeu fut conçu par Jack Hurley, Rae Hurley et John Horler. Il est publié par Taraco, P.O. Box 104, Sansalino, Ca., 94965. Une version française réalisée par Agnès Arrighi, France Bugeaud et Denise Roussel est disponible auprès de cette dernière via le Centre de Psychologie transpersonnelle, à Montréal.

ensemble composite ou voisinent des images d'origine biblique (le jugement dernier, la maison de Dieu, ...), les vertus prônées par l'Eglise (la justice, la force, la température), certains astres accompagnés de signes du zodiaque (la lune avec le cancer, le soleil et les gémeaux,...), les 2 grandes puissances du temps, le Pape et l'Empereur avec l'aigle ou la tiare et chacun flanqué d'une épouse (fantaisie, irrévérence ou besoin de symétrie?)¹⁷.

Les cartes proposaient donc une société sur papier, d'abord engagée dans les jeux de guerre (c'est vraisemblablement le jeu de bataille qui est le plus ancien). Puis leur manipulation au gré du hasard exprima bien souvent les fluctuations de la vie et favorisa l'interprétation des situations ainsi simulées. Par analogie avec l'astrologie, et au fur et à mesure que s'enrichissait le contenu symbolique des cartes, cet usage s'imposa. On pouvait y lire la destinée humaine. C'est à cette pratique que puise le tarot thématique, en invitant, dans un premier temps, son usager à tirer à la fois des cartes, de sa mémoire et de son imagination un matériel de base pour la réflexion et la discussion.

Voici une brève présentation du modèle utilisé. Il s'agit d'une démarche qui s'inspire des techniques de projection de soi utilisées en psychologie (Gestalt). Les participants sont invités à réagir à un choix de cartes et à répondre à une question différente pour chacune d'elles.

TAROT THÉMATIQUE

OBJECTIFS : Faire ressortir les divers points de vue présents dans le groupe-cible sur le thème retenu.

Confronter ces points de vue à l'ensemble des perceptions et des expériences des membres du groupe.

Tenter d'établir un consensus sur le thème retenu.

MATÉRIEL : Jeu de carte de tarot *californien*. Ce jeu propose des images en noir et blanc dont le traitement est fortement inspiré du test de Rorschach. Elles prêtent davantage à l'intuition qu'à la mémoire.

Crayons, papiers complétés au besoin de magnétophones et tableau.

¹⁷ Voir aussi : Wirth, Oswald. Le Tarot des imagiers du

DURÉE : 1 h 45 à 2 heures.

ÉTAPES :

ÉLÈVES	PROFESSEUR
<div data-bbox="764 470 857 531">1</div> <p>La classe est divisée en dyade formée d'un donneur et d'un receveur;</p>	
<div data-bbox="764 722 857 783">2</div> <p>Le donneur pige une première carte et l'interprète en tenant compte de la question qui l'accompagne.</p> <p>Le receveur note tout ce que livre le donneur, sans faire de commentaires. Il n'est autorisé qu'à poser des questions d'éclaircissement sur les propos du donneur;</p>	
<div data-bbox="764 1203 857 1264">3</div> <p>Le donneur pige une nouvelle carte et l'interprète en tenant compte des questions; une carte, une question. En tout, il pigera six cartes qu'il distribue selon le diagramme du tableau 2.1.</p>	
<div data-bbox="764 1499 857 1560">4</div> <p>Lorsque le donneur a terminé l'interprétation de sa dernière carte, il prend le rôle de receveur et ce dernier, donneur. Les étapes 2 et 3 sont alors reprises.</p>	
<p>Le professeur invite ses élèves à se regrouper au hasard en dyades et à choisir le rôle de donneur ou de receveur. Il peut rappeler que les rôles seront inversés au cours de l'expérience;</p>	
<p>Il invite les donneurs à choisir une première carte et à l'interpréter en tenant compte de la première question (Voir tableau 3.1). Il invite les receveurs à noter tout ce que livre le donneur et à ne poser que des questions d'éclaircissement. Il leur rappelle qu'ils n'ont pas droit de faire des commentaires.</p> <p>Il précise et contrôle la durée de cette première étape (5 minutes).</p>	
<p>Il invite le donneur à choisir une nouvelle carte correspondant à une nouvelle question à chaque cinq minutes. Il explique comment les cartes doivent être distribuée sur la table du donneur.</p>	
<p>Il invite les élèves à changer de rôle et à reprendre les étapes 2 et 3.</p>	

5

Lorsque les deux élèves des dyades ont tenu les rôles de donneur et de receveur, ils procèdent à un échange-discussion sur le contenu qu'ils ont livré, les receveurs rappelant aux donneurs ce qu'ils ont dit (15 à 20 minutes); ils tentent de résumer leurs points de vue;

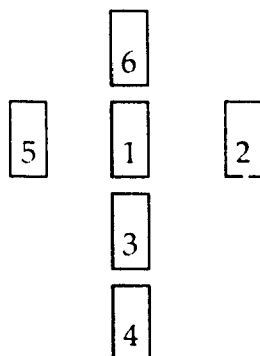
Il invite les élèves des dyades à relire leurs notes et à résumer leur point de vue sur le sujet. Il contrôle la durée de cette étape (15 à 20 minutes).

6

Les élèves de la classe mettent en commun les résumés de chacune des dyades et cherchent, à partir des données recueillies à établir un consensus sur la perception du thème, l'interprétation et l'application de ce dernier.

Il demande aux élèves de se regrouper et de tenter de faire un consensus sur le thème à l'étude à partir des résumés des dyades. Il invite chaque dyade à présenter son résumé dont il note au tableau les grandes lignes. Il s'assure auprès des élèves qu'il a traduit l'essentiel de leur présentation. Il les invite alors à se mettre tous d'accord sur une définition du thème. Il anime la discussion en exerçant les fonctions de clarification (rappel des objectifs, reformulation, liens, clarification, point, etc); de facilitation (écoute, soutien, respect, ouverture, etc) et de contrôle (procédures, échéancier, tour de parole, vote, etc).

Le donneur dispose ainsi ses cartes au fur et à mesure qu'il est appelé à les interpréter; les chiffres indiquent l'ordre dans lequel les cartes sont tirées et posées sur la table. À chaque numéro de carte correspond une question:



Le donneur interprète donc ses cartes à partir des consignes suivantes, il dispose de cinq minutes par carte.

- | | |
|---|---|
| 1 | première perception du thème retenu |
| 2 | ressenti vis-à-vis du thème, mais non verbalisé |
| 3 | conflit à éviter (par rapport au thème) |
| 4 | événement récent (lié au thème) |
| 5 | événement passé qui laisse encore ses traces |
| 6 | nouvelle perception qui se dégage (carte synthèse). |

Tableau 3.1 Disposition et interprétation des cartes.

L'usage du tarot fait appel aux ressources des participants : leurs expériences, leur mémoire. Pour activer cette mémoire, un instrument, les cartes, des images symboliques. On reconnaît ici l'un des fondements de la Gestalt: la **perception** qui se complète en la capacité d'en tirer des apprentissages. *Les stratégies de la Gestalt sont centrées autant sur les perceptions concrètes qu'abstraites, autant sur l'imaginaire que le réel. Tout cela influence le sens donné par une personne à une expérience. En prenant en considération autant les sentiments que les faits, l'approche Gestalt ne néglige pas pour autant le développement intellectuel. Au contraire, le développement intellectuel est stimulé lorsque l'ensemble des capacités humaines d'un enfant sont impliquées, y compris la croissance et le développement émotif, physique et spirituel¹⁸.*

Les principes développés notamment par M. Wertheimer érigent l'activité quotidienne

¹⁸ De Voe, Marianne W.; Pender, Gary F. Gestalt Strategies for Elementary Social Studies. Social Education, Mai 1982 p.348 - 352. Traduction libre.

*comme l'une des meilleures sources d'apprentissage en cela qu'elle permet une compréhension voire l'intégration du sens des événements et éventuellement de mieux saisir les principes sous-jacents*¹⁹

Le tarot thématique agit donc comme un procédé qui favorise la découverte de la nature essentielle d'un concept.

Cependant, activer cette mémoire comporte quelques contraintes qu'il serait hasardeux d'ignorer. Puisque c'est à la mémoire des participants et, conséquemment, aux limites de leurs expériences que nous puisons; cela peut provoquer une absence de contenu si le sujet n'éveille rien chez les participants parce que trop complexe ou suscite des résistances liées à l'aveu parce que trop personnel. De façon générale, ces contraintes peuvent être évitées en assurant une présentation propice du sujet, en faisant valoir les règles qui régissent les échanges interpersonnels et en rappelant des situations vécues collectivement et antérieurement.

UN BUT COMMUN

Dans une démarche de consensus, les éléments en jeu sont nombreux et souvent incontrôlables, il est en conséquence difficile d'établir un portrait systématique clair et définitif du processus impliqué puisqu'il s'agit d'un système complexe. Je rappelle ici quatre éléments que considèrent déterminants Schoderbek (et al) pour juger de la complexité d'un système :

- le nombre d'éléments impliqués;
- leurs attributs;
- le nombre d'interactions entre eux;
- le degré d'organisation inhérent au système.

Pour un groupe de seize personnes, par exemple, on pourrait compter jusqu'à 524528 échanges interpersonnels possibles si l'on retient la formule de Graicunas. Par ailleurs, Anzieu, plus modeste, pour un même groupe, calcule 240 échanges interpersonnels et identifie 120 canaux de communication potentiels. Les personnes impliquées dans ce processus sont donc autant de multiples qui vont y causer d'innombrables variations.

Il faut cependant noter qu'avant les individus, ce sont les idées, les points de vue qui importent ici. De façon générale, ceux-ci se recoupent et on peut légitimement prévoir qu'il n'y aura pas autant de points de vue que de personnes. Pour soutenir cette opinion, je m'appuie sur les facteurs relationnels et situationnels de T.M. Newcomb (1956). Ils me permettent de prédire que dans un groupe, le jeu des affinités et des

Wertheimer, M. Productive Thinking.

connivences simplifie en termes de quantité autant les points de vue que les tensions et ainsi favorise cohésion et cohérence. Ces facteurs sont :

- la proximité;
- la similitude des caractéristiques individuelles;
- la communauté d'intérêts ou de valeurs et;
- la similitude des personnalités.

Ils favorisent, entre autres, sans uniformiser le groupe, des similitudes, des ressemblances, des communautés : *la connivence d'imaginaires* dirait J. Maisonneuve (1964).

A ces éléments, j'ajouterais le *moral, instrument de cohésion, le résultat des forces d'attraction exercées par le groupe à l'égard de ses membres et tendant à les maintenir en son sein* (Anzieu, 1973). Ce moral, ciment d'un groupe, Milton L. Blum (1974) le décrit comme *l'existence... du sentiment d'être accepté et appartenir à un groupe d'hommes, à travers l'adhésion à des buts communs et la confiance en la désirabilité de ces buts*. Le moral repose donc sur le sentiment d'être ensemble ou de coopérer à un groupe, sur le besoin d'avoir un objectif, sur la possibilité d'observer un progrès dans la marche vers cet (ou ces) objectif(s) et finalement sur le fait que chaque membre a des tâches spécifiques significatives qui sont nécessaires à l'accomplissement de l'objectif. Les étapes et la définition du tarot thématique reposent sur ces critères de cohésion et sont, en conséquence, porteuses d'un certain nombre de facteurs de succès.

L'expérience faisant l'objet de ce mémoire reposera sur des groupes homogènes, c'est-à-dire des élèves du collégial, garçons et filles, vivant une expérience commune d'apprentissage en classe depuis environ une douzaine d'années. Ils en connaissent la finalité, le fonctionnement, les us et les coutumes. Il ne m'apparaît donc pas nécessaire de mettre en cause la cohérence et la cohésion potentielles de ces groupes.

EXPÉRIMENTATION

J'ai utilisé le tarot thématique dans quelques groupes-cours, tantôt à titre expérimental, tantôt pour atteindre une mise en commun et un partage de points de vue sur un sujet donné. Pour les fins de cette étude, j'aborderai l'expérience menée auprès d'un groupe d'étudiants universitaires de premier cycle. Ils suivaient un cours d'animation et d'intervention dont les objectifs généraux étaient de comprendre la méthodologie du fonctionnement en petit groupe, par l'expérimentation de divers modèles.

Ils furent invités à faire un tarot sur le thème du **pouvoir**, omniprésent dans la relation entre personnes. Un grand nombre de ces étudiants (24), majoritairement des étudiantes, venaient du marché du travail et tentaient un recyclage ou étaient en formation continue

(éducation permanente), ayant donc un bagage d'expériences fort variées, diversifiées et une connaissance interpersonnelle très faible (ce cours étant la seule occasion de rencontre mutuelle pour la plupart). Je dois noter que contrairement à toute attente, ce groupe vivait une situation de compétition très importante, elle s'était manifestée dès le premier cours lors de la discussion du plan de cours, les étudiants refusant d'être évalués en équipe et s'accordant une marge d'auto-évaluation inférieure à celle proposée²⁰. De nombreux conflits latents s'activaient à travers les divers exercices, créant une dynamique très particulière : retenue excessive, peur de s'exprimer, nombreux silences. L'expérience du tarot et un travail d'évaluation nommeront ces malaises et les identifieront à deux pôles : ceux qui savent et ceux qui ne savent pas, chacun des étudiants choisissant son camp en fonction de sa perception de soi dans le groupe. Le pouvoir du savoir devenait un enjeu, autant pour ceux qui projetaient une confiance excessive dans leurs affirmations et leurs points de vue que pour ceux qui doutaient d'eux-mêmes.

Je n'ai pas mesuré les perceptions de soi et des autres dans ce groupe, mais s'il m'était permis de projeter une image mentale de sa dynamique interpersonnelle, j'en ferais une de rupture : la classe se divisait en deux blocs plus ou moins homogènes créant léthargie, apathie et laisser-faire parfois gênant. Cet exercice arrivait à point nommé pour exorciser le climat de compétition et de conflit qui s'installait dans ce groupe qui se centrait sur les personnes, et non plus sur les tâches, voire sur un esprit d'une équipe en démarche d'apprentissage.

Voici donc les divers objectifs que visait le recours au tarot thématique à ce moment précis de ce cours. **Le tarot, dans ce contexte, devait susciter la participation effective, mais aussi affective, de chacun et de l'ensemble des étudiants.** Par participation, j'entends la réponse aux exigences de l'exercice en puisant, à partir des images (cartes), dans sa mémoire, dans ses valeurs, dans ses comportements, une perception personnelle du pouvoir; en la révélant et la partageant avec les autres étudiants.

Cet exercice servait aussi à exposer, analyser et confronter les divers points de vue sur le pouvoir, tant au niveau de la pensée intime que de celle du groupe. Ce fut l'occasion de tenter un consensus, en découvrant tous ensemble l'existence d'une perception dominante sur le thème à l'étude.

Finalement, cet exercice prolongeait les objectifs généraux du cours en cherchant à **identifier les réseaux de pouvoir présents dans un petit groupe, préférablement dans ce groupe-cours que nous formions.** Il était, de fait, convenu que ce cours reposait sur l'expérimentation et la participation à des jeux et des exercices orientés sur la connaissance du groupe et de soi. Il donnait une place prépondérante à l'auto-apprentissage par la pratique, l'observation et l'évaluation des diverses expérimentations

Craignant les abus de certains, ils préféraient s'en remettre presque entièrement à un tiers, le professeur.

de fonctionnement en petit groupe.

LE THÈME DU POUVOIR

Le pouvoir est le nerf de la guerre dans les relations interpersonnelles. Il permet l'action, l'interaction, tout autant qu'il assujettit. C'est un mot qui porte de nombreuses significations qu'il faut bien clarifier pour arriver à le bien comprendre. Il s'exerce à travers des moyens, des dispositions naturelles, occasionnelles, acquises, institutionnalisées... Qu'il s'agisse d'une possibilité, d'une faculté, d'un ascendant, d'une puissance, d'une capacité, d'un droit, d'un empire, d'un don,..., le pouvoir s'installe, intervient; parfois imposé, parfois de connivence.

Paul Tillich (1960) expose la dynamique du pouvoir dans un ouvrage intitulé Love, Power, and Justice.

Dans chaque rencontre entre personnes, le pouvoir se manifeste, pouvoir émanant de soi, exprimé par des mots, des gestes, un coup d'œil, le son de la voix, le visage, les airs et les mouvements, exprimé par ce que chacun représente socialement. Chaque rencontre, qu'elle soit amicale ou hostile, qu'elle soit bienveillante ou indifférente, d'une certaine façon, consciemment ou inconsciemment, est une lutte de pouvoir. Et dans cette lutte, chacun prend des décisions, continuellement, sur son relatif pouvoir d'être, selon la façon dont il s'actualise en chacun de ceux qui sont impliqués dans cette lutte.

Lorsqu'un groupe de personnes se réunit, leurs pouvoirs s'affrontent, s'organisent, se coalisent, parfois s'harmonisent. Il en va de ces pouvoirs comme des personnes, il s'établit une interdépendance de l'un vis-à-vis de l'autre. Il s'impose aussi une justice immanente, comportementale, voire sociétale qui régit ces interrelations.

C'est finalement à cette discussion et à cette analyse que l'étude du pouvoir nous conduit; les lois, les règles, les traditions, les habitudes et les comportements de groupe, en un mot, comme le propose Paul Tillich, *la justice de la rencontre interpersonnelle*, et un objectif, une juste gestion des (petits) groupes.

De nombreux auteurs ont abordé le thème du pouvoir. Outre Paul Tillich, nommons Martin Anzieu, Carl Rogers, Yves Saint-Arnaud dans la dynamique des relations interpersonnelles; Desmond Morris, Konrad Lorenz dans leurs recherches appliquées sur les comportements des animaux. Il serait donc possible de procéder à partir de leurs textes, de leurs analyses. Mais quand le temps presse, il n'est pas toujours utile, voire profitable, de procéder ainsi.

MESSAGE

Le principe de base de la communication interpersonnelle est le passage d'un message d'un individu à un autre.

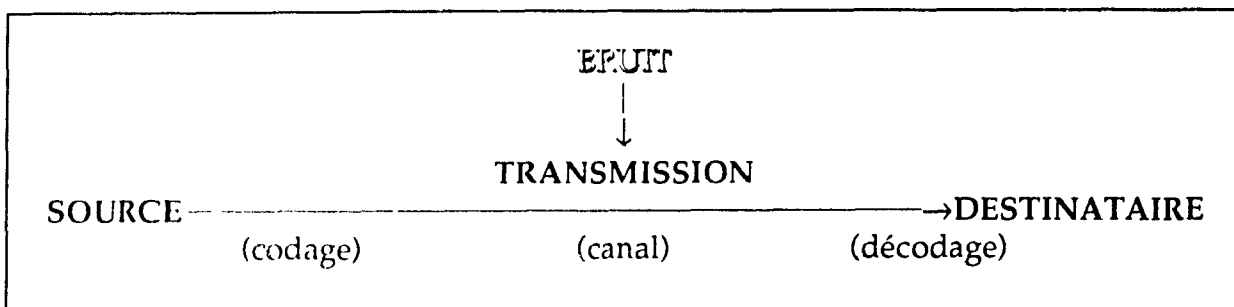


Tableau 3.2 Communication interpersonnelle.

L'émetteur élabore son message en fonction d'un but à atteindre et le transmet via un canal acoustique, mécanique, etc. Le récepteur capte cette information, en fonction de sa compréhension du message et de sa représentation personnelle du but visé par l'émetteur.

Le premier niveau de communication expérimenté par le tarot thématique repose sur ce principe de communication interpersonnelle. Dans chacune des dyades, donneurs et receveurs, à tour de rôle, les participants tentent d'atteindre l'objectif imposé : répondre à une question sur un thème donné, à partir de l'interprétation de l'imagerie d'une carte. Cet objectif commun, dans la mesure où les étudiants l'acceptent, favorise une meilleure compréhension mutuelle des idées exprimées. Ainsi, il clarifie, pour le receveur, le but, et, conséquemment, le sens du message que lui adresse l'émetteur. En ce qui concerne le receveur, seul son état de réceptivité, avec ses éléments psychosociologiques, personnels ou objectifs, et la sélection de l'information qui en résulte, peut influencer sur sa réception du message. Mais ces inconvénients sont légers puisque à l'étape no. 5 du jeu, le message reçu sera retransmis à son auteur par le récepteur et, finalement, permettra un contrôle, une clarification du message émis.

Ce contrôle est aussi continu car le récepteur peut relancer l'émetteur en tout temps aux fins de clarification ou de précision de ses propos.

On pourrait illustrer ainsi la relation interpersonnelle dyadique (Voir tableau 3.3).

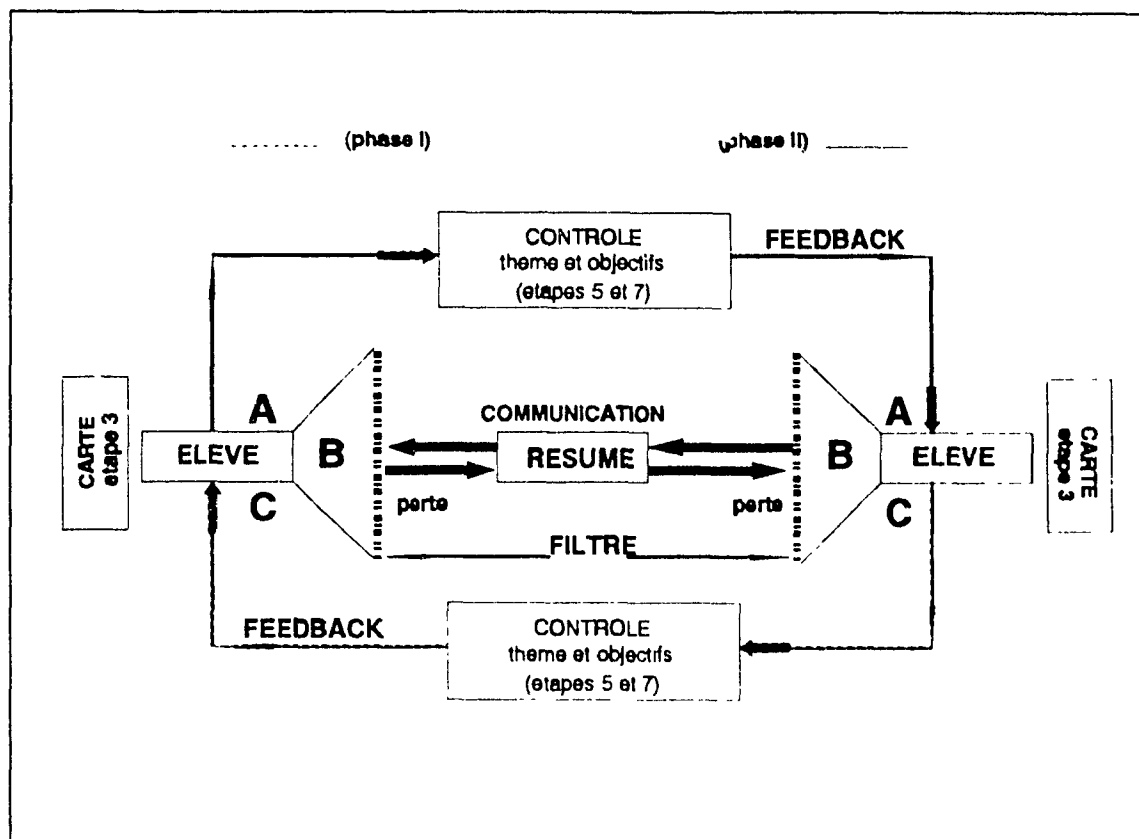


Tableau 3.3 Relation interpersonnelle dyadique.

À tour de rôle, les deux élèves livrent leur point de vue sur le thème donné en s'inspirant de la carte de tarot et de la question qui l'accompagne. En tout temps, son vis-à-vis peut demander des précisions. Ensuite, ils discutent leurs points de vue et se résument (étape 5). Leur communication s'établit en deux phases, deux réseaux distincts, jusqu'au moment du résumé.

CONSENSUS

Voyons maintenant de plus près les réseaux possibles et les éléments impliqués dans l'atteinte d'un consensus (Voir tableau 3.4). Dans un premier temps, les résumés des propos des diverses dyades sont mis en commun et forment un collectif des idées et des points de vue sur le thème. Les contradictions sont possibles, voire souhaitables; elles permettent souvent d'amorcer la discussion, de clarifier les points de vue et de départager les positions respectives, éléments préliminaires à un consensus. Ces résumés constituent donc le premier élément collectif pour atteindre un consensus.

Un deuxième élément, le professeur animateur du débat. Cet élément est fort complexe, l'animateur devant gérer l'ensemble des rapports interpersonnels et faciliter l'atteinte des

objectifs. De la première à la septième étape, son rôle était d'exposer, d'appliquer le plan de travail et de fixer les objectifs. Mais ce rôle prend une importance vitale au moment du consensus. En effet, à la gérance de la fonction de facilitation, il ajoute la gérance de la fonction de régulation. Il intervient donc dans le champ des relations interpersonnelles avec des messages fonctionnels qui reposent sur des attitudes, du senti beaucoup plus que des mots. Il tient un rôle symbolique qui doit être juste et bien perçu pour ne pas égarer la démarche consensuelle. Ces attitudes, d'après la proposition de F. H. Porter (1950), devraient permettre d'approfondir l'interprétation et la compréhension.

Précisons d'abord la fonction de facilitation (C). Elle est constituée de tout ce qui doit être réalisé pour que les objectifs soient atteints, soit le processus opératoire, les procédures, les aspects matériels (cartes, tables, chaises, tableau,...), les structures (dyade, sous-groupe et groupe, ...).

Quant à la fonction de régulation (D), elle englobe toutes les activités qui ont pour effet de créer et de maintenir les conditions psychosociologiques nécessaires au fonctionnement et à l'atteinte des objectifs. Il s'agit bien sûr des relations interpersonnelles, mais aussi des facteurs psychosociaux (tensions, comportements, attitudes, participation, ...) intervenant dans ces rapports.

Ces fonctions sont des éléments de cohésion du groupe dans l'atteinte de ces objectifs. Elles procèdent à la fois de l'état émotif et de la motivation du groupe, et leur qualité déterminera le rendement consensuel. Le professeur est le gardien de ces fonctions²¹ auxquelles tous et chacun contribuent.

Retenons de plus, comme éléments déterminants, les facteurs relationnels et situationnels (I) dont nous avons déjà parlé, et des facteurs d'influence (F) cités par A. Bavelas (1950). Ils ne sont pas entièrement distincts de la fonction de régulation ou des facteurs de Newcomb, mais, malgré les regroupements et les recoupements, j'ai choisi d'en introduire ici quelques uns qui m'apparaissent complémentaires, et sur lesquels le meneur de jeu doit constamment avoir un certain contrôle, ou porter son attention pour favoriser le meilleur rendement du groupe :

- 1 La **CENTRALITÉ** ou fermeture sur soi. Elle aura une influence sur la créativité; elle encouragera un moindre recours aux idées de participants et pourra être utilisée à des fins personnelles, pour affermir un pouvoir, ou collectives, pour échapper aux responsabilités;
- 2 La **COMPÉTITION** ou retour continu à soi ou à ses valeurs. Elle aura un effet de blocage dans la circulation de l'information et diminuera le rendement;

²¹ F. Palmade est à l'origine de la terminologie de fonctions de facilitation et de régulation.

- 3 Le **VOISINAGE**, partage ou rejet de l'apport des autres. Il repose sur la sympathie ou l'hostilité entre les membres d'un groupe. Il aura en conséquence un effet immédiat et direct sur la finalité des rapports;
4. La **TAILLE DU GROUPE** ou **nombre de participants engagés dans la démarche collective**. Elle aura une influence déterminante et progressive sur sa capacité de performance, donc sur les tâches de décision, d'élaboration de solutions ou d'échange informel que le groupe pourrait réaliser.

Un dernier élément encore, constitue le but de cette démarche de groupe : le consensus. Je le situe au centre du système par un rapprochement d'idées, le consensus étant un phénomène de centrage d'un groupe sur lui-même, sur son fonctionnement, ses contenus, ses choix,... pour prendre une décision unanime. Une décision à laquelle tout le monde adhère, et de laquelle chacun se fait solidaire. Elle est prise en tenant compte de tous les éléments en jeu dans le système et se définit comme le meilleur choix possible, compte tenu des circonstances. Dans pareille dynamique, il peut arriver que les enjeux d'une démarche de consensus soient trop importants ou déchirants pour qu'un consensus réel intervienne. On tranchera alors la décision par un vote, on constatera la victoire d'une partie du groupe sur une autre, on parlera plutôt de consensus circonstanciel, fragile et fluctuant, on reportera la décision ou on refusera d'en prendre.

La technique du tarot thématique propose un système relativement favorable. Il propose des objectifs simples. La réflexion est soutenue à l'aide des cartes et des questions sur le thème retenu, et s'articule à l'occasion du résumé des dyades et ultérieurement de la mise en commun. À partir de là, certes, l'interaction des éléments se multiplie au gré des facteurs et des fonctions qui interviennent dans les choix qu'impose le consensus. Mais, la circulation de l'information est maintenue, elle passe par les propositions retournées à chacun des étudiants qui réagissent, relançant ainsi de nouveaux messages. Ces messages qui passent par les filtres individuels et collectifs, préalablement définis, progressent jusqu'à une définition acceptable par le groupe : le consensus, selon le modèle des feedbacks positifs qui anime ce système.

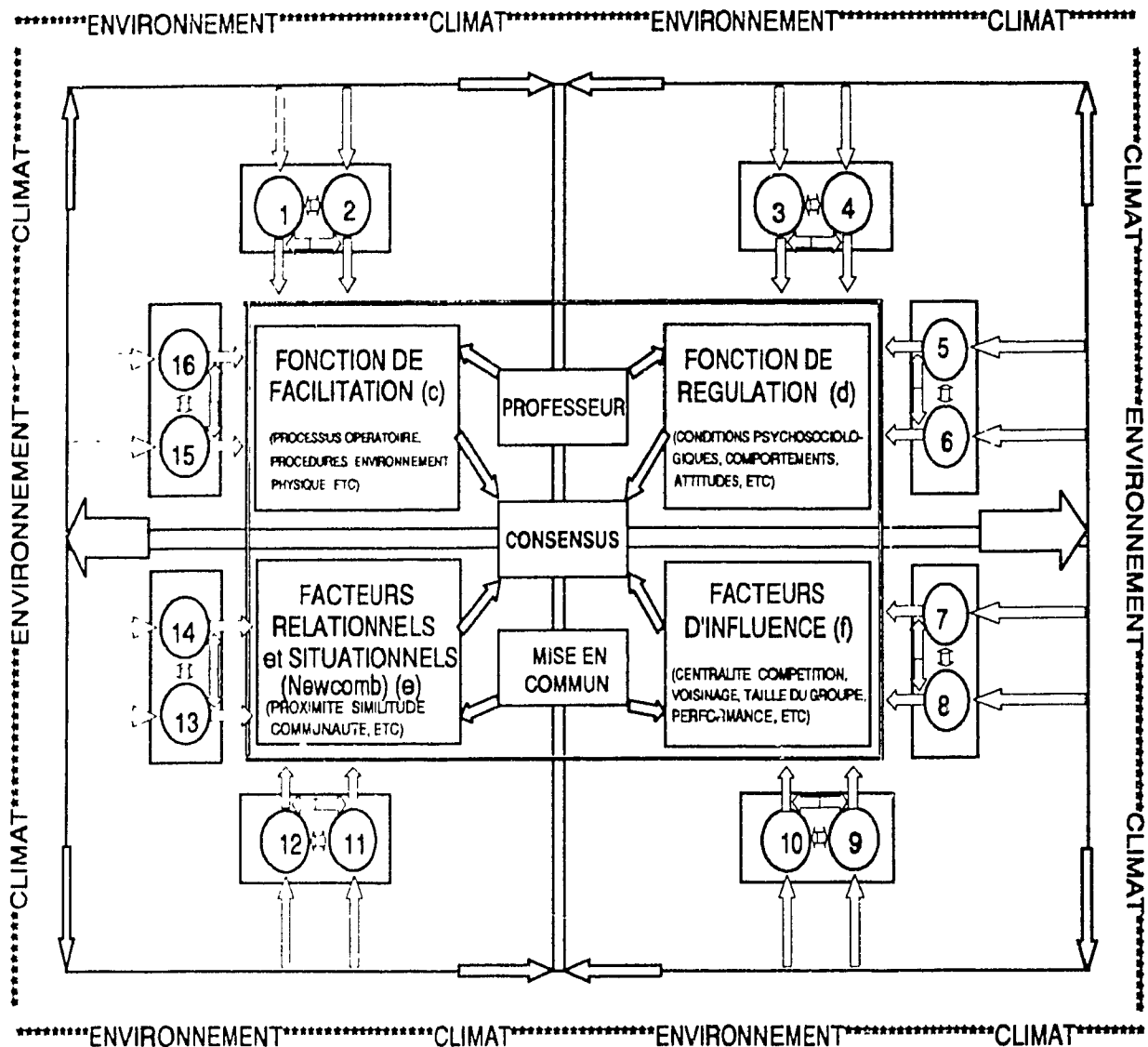


Tableau 3.4 Établissement du consensus (réseau de communication)

Les élèves (1 - 16) regroupés par paire (sous-système, voir tableau 3.2) résument leurs points de vue qui sont mis en commun, les débats pour en arriver à un consensus sont menés par le professeur; ce sont les éléments déterminants du système, réseau majeur (—). Diverses fonctions (C et D) et divers facteurs (E et F) s'inscrivent dans la dynamique de ce processus, le réseau mineur (---).

LA DÉMARCHE

L'apprentissage que permet ce jeu est réel, en ce sens qu'il se fonde sur les deux éléments qu'a défini David P. Mitchell (1974) : 1) le passage d'un état à un autre (par

l'acquisition ou l'assimilation), et 2) le maintien ou la reproduction de ce nouvel état à travers le temps (par rappel, utilisation ou reproduction des nouveaux concepts, etc) Pour mieux comprendre cette affirmation, revoyons la démarche à laquelle soumet ce jeu. J'ai déjà dit qu'elle était basée sur le principe de la déviation positive. En effet, à partir de deux éléments, une carte et un thème, l'étudiant est invité à faire un inventaire progressif de ses points de vue sur un sujet donné. Voilà une première étape qui le mène d'un état de savoir intuitif à un état de savoir relativement conscient. Puis il est invité à la confrontation, à la négociation et à la définition collective du sujet donné. Cette deuxième étape est un pas nettement plus volontaire dans la connaissance du sujet. Il y a donc passage d'un état de savoir à un autre. Mais quelle est la permanence de ce savoir? Le principe même du consensus en est un de permanence. Après avoir donné son accord à une définition qu'il a critiquée et discutée, l'étudiant, suggère Yves Saint-Arnaud, se sent personnellement engagé dans la défense ou l'exécution de cette décision. Car, *au niveau de l'action... le consensus... est le type de prise de décision le plus efficace. En effet, c'est alors le groupe entier qui se porte garant de l'exécution de la décision prise* (1972). Par analogie, le consensus assure aussi l'efficacité d'une décision collective. Je serais tenté d'en vérifier la portée en confrontant ultérieurement les étudiants à des points de vue d'auteurs connus sur le sujet. Il serait aussi intéressant de mesurer la perméabilité des concepts acquis par la voie du tarot et conséquemment du consensus. Je ne suis pas porté à croire que la perception conceptuelle divergerait nécessairement d'une approche théorique, la réflexion du groupe-cible fut très proche de celle de Paul Tillich, dont j'ai précédemment fait état. Sans avoir testé formellement ces données avec le groupe cible, j'ai pu constater, plus tard, dans les propos et les comportements, des références concrètes au contenu établi par consensus: on évoque les groupes d'appartenance, on tente des rapprochements avec des membres de l'autre groupe en favorisant des jumelages ou regroupements au hasard plutôt que par choix. En ce sens, l'établissement d'un consensus équivaut à une déviation négative. La solidarité relative du groupe à l'égard de cette décision l'a amené à resserrer son unité et éviter l'éclatement qu'avait engendré l'esprit de compétition du départ.

Revenons sur le principe de déviation positive impliqué dans ce système. Il est en soi favorable à l'apprentissage, puisqu'il prend l'étudiant là où il est pour l'amener progressivement à se définir individuellement et collectivement à propos d'un sujet donné. Nous demandons à un état initial de se développer, de s'articuler et lui procurons les éléments organisationnels pour ce faire.

En terminant, j'ajouterai quelques mots sur le problème de la compétition dans le groupe et les jeux du pouvoir qui y étaient reliés. Je retiendrai que ceux-ci reposaient principalement sur des perceptions mutuelles et divers critères de sélection (individuels, collectifs, naturels,...) servant à la discrimination des personnes et des événements. Il est cependant possible d'intervenir sur certains éléments de la perception et Herbert Simon (1981) en détermine deux principaux: la pré-vision et la ré-vision. La procédure du tarot thématique intervient justement sur ces éléments et cela aussi explique les modifications apportées par le groupe pour résoudre les tensions qui l'animaient.

La pré-vision oriente l'imagination sur des aspects particuliers d'un concept ou d'une réalisation tout en cherchant à assembler ou mettre en commun un *contenu* sans souci de sa pluralité. Dans notre expérience, l'objectif de mise en commun favorisait ce foisonnement de perceptions sur le thème du pouvoir et, entre autres, permettait de nommer les problèmes, et précisément ceux reliés à l'exercice du pouvoir et à l'identification des personnes entre elles. En effet, cet élément entraînait en jeu tant dans le thème que dans le fonctionnement du groupe.

La ré-vision amène les participants à partager les cadres perceptuels des autres dans le but évident d'engendrer, voire de consolider, les identifications réciproques et conséquemment la cohésion du groupe. J'ai abordé cet aspect et souligné le rôle du consensus pris dans ce sens.

Voilà donc un bref tour d'horizon des éléments qui déterminent une décision par consensus et son impact éducatif. J'ai tenté d'ébaucher un portrait systémique du processus engagé par le jeu du tarot thématique appliqué à l'étude d'un thème donné. J'ai aussi fait référence, en partie, à une expérimentation de ce jeu, uniquement pour illustrer mon propos, et sans prétention à l'analyse formelle.

Je retiens que la démarche déviante positive de ce jeu favorise l'apprentissage et que le consensus assure la permanence des acquis. Le cadre de cette expérience reposait sur une approche humaniste de l'apprentissage, valorisant le savoir des étudiants et la prise en charge de leur formation. Le contexte de l'expérience y était des plus favorables, et je ne saurais préjuger de la portée et de l'utilité d'un tel instrument dans tout autre contexte d'apprentissage. Je rappelle en terminant que cet instrument a permis l'atteinte des objectifs de l'exercice, et à plus long terme a favorisé un net rapprochement entre les factions du groupe en permettant un regard lucide sur l'état des relations interpersonnelles dans la classe. Je présume que le support systémique du jeu y fut pour quelque chose : il forçait une analyse qui parlait de soi, il encadrait la relation interpersonnelle, il favorisait la rencontre et le questionnement des points de vue individuels, il éliminait certaines tensions, la démarche consensuelle ne valorisant pas les jeux de pouvoir et leurs manifestations, et stimulait une cohésion nouvelle basée sur la reconnaissance des personnes et du groupe et la capacité d'accomplir ensemble des tâches.

En un mot, le tarot thématique adapté à l'étude du thème du pouvoir a permis d'aborder le contenu théorique de ce sujet, mais aussi a eu des conséquences pratiques et bonifiantes sur les relations de pouvoir exercées en classe. En ce sens, nos objectifs généraux (cours) et spécifiques (Tarot thématique) ont été atteints.

Chapitre IV

EXPÉRIMENTATION ET ÉVALUATION DU TAROT THÉMATIQUE

OBJECTIFS

Cette recherche vise à évaluer la technique du tarot thématique comme instrument pédagogique. Pour ce faire, je tenterai de mesurer l'impact de la démarche et principalement du consensus sur la perception d'un thème. Je chercherai donc les écarts significatifs sur la perception d'énoncés entre un groupe expérimental inspiré par les consensus établis à l'aide du tarot thématique et un groupe contrôle qui n'auront que compléter un questionnaire.

Compte tenu des réflexions sur la culture des jeunes qui m'ont guidées vers cette recherche, j'utiliserai un thème révélateur de culture à la fois innée et acquise.

LA RECHERCHE

Bien que je tente ici de démontrer la valeur pédagogique de l'instrument, c'est le thème qui par la force des choses constituera le corps principal de cette étude, la variable dépendante. Celle-ci sera confrontée, en fonction des objectifs de la recherche, à une panoplie de variables indépendantes:

- culture innée et acquise;
- expérimentation de la technique avec ou sans consensus;
- l'âge;
- le sexe.

L'évaluation de l'expérience du tarot thématique sera abordée comme un supplément d'information, une documentation complémentaire à cette recherche.

Il s'agit donc d'un modèle de recherche expérimental de type comparatif entre deux groupes diversement exposés à une démarche. Un questionnaire proposant des énoncés sur lesquels les répondants donneront un avis en leur accordant une cote de type ordinal, de 1 (désaccord) à 9 (accord), servira à lire les écarts entre les groupes. Diverses variables indépendantes seront aussi utilisées pour cette analyse, notamment l'âge, le sexe et le rapport quotidien au père.

LE QUESTIONNAIRE, CONCEPTION

Le questionnaire définit donc, assez largement, par divers énoncés, l'archétype du père tirée de son image traditionnelle dans la mythologie occidentale. On trouvera cette définition résumée au chapitre II. J'ai retenu quatre thèmes pour circonscrire les aspects marquants de cet archétype, ils sont:

LE MODÈLE

Le père représente un idéal, celui que l'on veut, à sa suite, pouvoir devenir, être ou valoir;

LA DOMINATION

Le père, figure d'autorité, fait obstacle à la libération de la matrice familiale;

LA SAGESSE

Le père représente les valeurs de l'esprit, de l'intelligence, de la rationalité, de l'ordre, de la force et du dynamisme;

LA RÉBELLION

Le père est source de contestation de l'enfant; ce dernier se libérera du joug paternel par le meurtre symbolique du père ou de ce qu'il représente.

Une fois retenus et définis ces thèmes, j'ai tenté de les préciser à travers une série d'affirmations, les répondants ayant à déterminer leur niveau d'accord ou de désaccord avec celles-ci. Chaque thème comportait huit affirmations distinctement divisées en deux groupes:

- les affirmations constituant des énoncés théoriques, rédigés de telle sorte qu'elles n'impliquent pas directement le répondant: *Le père constitue un modèle pour ses enfants.*
- les affirmations constituant des énoncés référant à l'expérience personnelle, rédigés de telle sorte qu'il implique directement le répondant: *Il m'arrive de reconnaître en moi et d'apprécier des comportements et des attitudes de mon père.*

Ces deux groupes de questions cherchent à distinguer le contenu acquis par l'expérience du contenu théorique. Cette distinction me donne un outil pour vérifier les variables dépendantes de culture innée et de culture acquise. Pour favoriser un meilleur rendement dans cette phase de l'étude, j'ai conçu le questionnaire de telle sorte que toutes les affirmations appellent une réponse positive, c'est-à-dire qui accepte un aspect du sous-thème ne puisse le signifier qu'en exprimant son accord. Ainsi, il me sera possible de regrouper l'ensemble des réponses données aux affirmations d'un sous-thème pour mesurer et comparer les niveaux d'adhésion à celui-ci.

Cette méthode, en plus de comparer l'inné et l'acquis via le tarot thématique, permettra de mesurer la distance entre inné et acquis en général, et, ainsi démontrer la cohérence perceptuelle de l'instrument. L'hypothèse à retenir pour vérifier cette cohérence voudrait que le niveau d'adhésion soit significativement plus faible (désaccord) pour l'acquis (pratique) et plus élevé (accord) pour l'inné (théorique); et, pour les répondants des groupes-contrôles, l'écart entre acquis et inné devrait être moindre.

QUESTIONNAIRE: LE PÈRE, ARCHÉTYPE

On notera que le questionnaire a été bâti suivant une grille fort simple. Le premier bloc comporte vingt affirmations théoriques, le deuxième, vingt affirmations pratiques. Dans les deux blocs, la chaîne des affirmations aborde chacun des thèmes l'un à la suite de l'autre jusqu'à la fin. Les numéros devant les affirmations qui suivent indiquent l'ordre dans lequel les répondants en ont pris connaissance.

MODÈLE (théorique)

1. Le père constitue un modèle pour ses enfants.
5. Le père incarne le souci du travail bien fait.
9. Un enfant doit connaître son père comme personne; ses pensées, ses faits et gestes, ses désirs, ...
13. Le père est le premier responsable de la conception qu'ont ses enfants des hommes (mâles), de leurs attitudes et de leurs comportements.
17. Le père est source de tendresse et de valorisation.

MODÈLE (pratique)

21. Il m'arrive de reconnaître en moi et d'apprécier des comportements et des attitudes de mon père.
25. J'ai souvent l'impression d'être le complice de mon père.
29. Je pense reprendre le métier de mon père.
33. Mon père est bienveillant, concerné et soucieux de moi.
37. Mon père serait du nombre des personnes choisies avec lesquelles j'accepterais de me retrouver sur une île déserte.

DOMINATION (théorique)

2. Un père domine ses enfants par sa sévérité.
6. Le père est la vraie figure d'autorité dans la famille.

- 10 Quand un père parle, c'est clair.
- 14 Un père assure d'abord le soutien financier de ses enfants.
- 18 Un père, c'est un homme qui a d'abord pris et dominé une femme, puis dominé des enfants.

DOMINATION (pratique)

- 22 Je suis souvent bouleversé(e) et remis(e) en question dans mes rapports avec mon père.
- 26 Mon père mène fermement et sévèrement la famille.
- 30 Je me sens dominé par mon père.
- 34 J'ai l'impression que mon père voudrait mener ma vie à son gré.
- 38 Mon père cherche régulièrement à imposer son point de vue.

SAGESSE (théorique)

- 3. De façon générale, le père est une personne très intérieure, préoccupée et sensible de la valeur et de la portée des choses et des événements.
- 7. Un père est d'abord et avant tout le protecteur de son enfant.
- 11 Le père est de bon conseil pour son enfant; il est attentif à lui(elle) et à ses besoins.
- 15 Un père sait accepter et pardonner à son enfant.
- 19 Un père constitue une importante source de connaissances, de réponses et de solutions.

SAGESSE (pratique)

- 23 J'ai appris et j'apprends beaucoup de mon père.
- 27 J'apprécie les conseils de mon père, ils m'apparaissent sensés et clairs.
- 31 Face à un choix ou une décision que je dois prendre seul, j'aime bien me demander ce que ferait mon père à ma place.
- 35 De façon générale, mon père est une personne sensée et réfléchie.
- 39 Je sens bien l'amour que mon père me porte.

RÉBELLION (théorique)

- 4. Briser le lien avec son père c'est être enfin libre.
- 8. Pour s'affirmer, un enfant doit s'opposer à son père.
- 12 Il est difficile de s'affirmer face à son père.
- 16 Un père doit éventuellement laisser sa place à son enfant.

20 La relation quotidienne père/enfant est conflictuelle.

RÉBELLION (pratique)

- 24 Mon père est une personne absente dans ma famille.
- 28 Je vais faire mieux que mon père.
- 32 J'ai souvent le goût de provoquer mon père.
- 36 Affirmer mon autonomie soulève des conflits avec mon père.
- 40 Je suis déçu de ma relation avec mon père.

VARIABLES INDÉPENDANTES

Si mon hypothèse se vérifie quant aux perceptions acquises et innées, il me sera alors permis de conclure que le tarot thématique peut influencer une démarche d'apprentissage. Bien sûr, les choses ne sont pas aussi simples que cela. D'autres hypothèses sont à évaluer, notamment l'influence que peuvent jouer l'âge et le sexe dans les perceptions des répondants, des variables indépendantes. Toutes les études menées auprès de la clientèle du collégial que j'ai pu consulter démontrent l'impact énorme de ces variables sur les perceptions des étudiants

La recherche sur les connaissances sexuelles des étudiants du Cégep de Saint-Laurent (Lefaiivre, Louise, et al. 1976) a montré combien les attitudes et les perceptions pouvaient à l'occasion dramatiquement s'opposer selon l'âge. Dans une relance de cette recherche en 1983 auprès de la même clientèle, les chercheurs, toujours menés par Louise Lefaiivre ont choisi de raffiner leur analyse au niveau des groupes d'âge de façon à déceler comment l'âge influençait l'évolution du *savoir sexuel*, étant entendu qu'avec l'âge progressait la diversité des expériences sexuelles et conséquemment les perceptions, sinon le savoir plus objectif

Par ailleurs, une autre étude que nous avons menée au Cégep de Saint-Laurent (Boutin, Marcel et al. 1980) portant sur les valeurs des jeunes selon leurs groupes d'appartenance a aussi démontré l'influence de l'âge et du sexe des répondants. À l'analyse de ces variables indépendantes, les oppositions entre les attitudes et les perceptions se révélèrent significatives. Similitude intéressante, à la manière de l'actuelle recherche, cette étude comportait une série d'énoncés auxquels les répondants devaient préciser leur niveau d'accord ou de désaccord. Cependant, dans ce cas, les énoncés ne vérifiaient que des opinions ou des perceptions acquises par l'expérience.

J'ai recueilli d'autres variables via le questionnaire d'identification. J'ai tenté ainsi de me doter d'une banque de variables auxquels je pourrais faire appel au besoin. Ainsi, j'ai

demandé la date de naissance pour assurer une alternative à l'absence de précision à l'item âge. À l'expérience, j'ai constaté que ce type de question comportait des omissions qui auraient pu compromettre une recherche comportant un petit échantillonnage.

Les questions sur le nombre de personnes habitant avec le répondant et le groupe d'appartenance de celles-ci me permettaient de vérifier d'une part si le répondant vivait chez son père ou non, si cette réalité était bien le fait d'un groupe d'âge, en l'occurrence les plus vieux. La présence ou l'éloignement du père pouvait constituer une variable indépendante intéressante. Il y a lieu cependant de voir si la variable de l'âge ne nous livre pas la même information.

La dernière question, sur la langue maternelle, constitue une tentative d'identification des groupes culturels d'appartenance. Le cégep de Saint-Laurent est l'une des institutions collégiales francophones au Québec où la présence des groupes ethniques est numériquement la plus importante. Il me fallait m'assurer que les manifestations de cette réalité puissent être mesurées. On notera qu'au terme de l'expérimentation, seuls quatre des 59 répondants affichaient une langue autre que le français²². Ce petit échantillon ne m'invitait pas à pousser plus avant mes investigations.

Bien sûr, une langue maternelle, même quasi-dominante comme me l'indiquent mes résultats, ne constitue pas le véhicule uniforme d'une seule culture. Pour un meilleur portrait de la réalité pluriethnique, il eût fallu des questions sur le pays de naissance ou encore sur la culture d'appartenance. Cette réalité est particulièrement difficile à saisir. Dans une recherche récente sur les minorités ethniques et l'admissibilité²³ menée au Cégep de Saint-Laurent, Peggy Tchirik-Pelletier aborde cette problématique. Elle précise les limites des diverses variables à utiliser pour cerner l'appartenance ethnoculturelle. Ainsi, la langue et la culture d'appartenance nient les dominations linguistiques et culturelles du monde contemporain, ou encore, ignorent la culture ancestrale (parents nés à l'étranger). De même, le pays de naissance camoufle les naissances en transit ou encore les langues ou les cultures minoritaires. C'est donc à une combinaison complexe de variables qu'il eût fallu m'adonner pour mieux cerner cette caractéristique de la population étudiante.

Mon choix de n'utiliser que la langue maternelle comme instrument de mesure est pauvre. J'ai d'abord cru qu'il s'agissait d'une économie que le contexte de la recherche et la population ciblée me permettaient. En fait, au moment où j'ai tenté cette expérimentation, la réalité multiculturelle au cégep de Saint-Laurent n'était pas encore une variable prise en considération. Seule la langue maternelle des étudiants faisait généralement partie des données recueillies. Le collège et le Ministère de l'enseignement

²² Les quatre autres répondants n'ont pas identifié leur langue maternelle. J'ai décidé de ne pas poser une sous-question.

²³ Tchirik-Pelletier, op. cit., p. 144, 1988.

supérieur et de la science se contentaient alors de cette seule donnée pour identifier les élèves des groupes ethniques. Depuis, divers travaux ont démontré que les variables langue maternelle ou langue d'usage comportaient d'importants risques d'erreur comme instrument de mesure de l'appartenance ethnoculturelle. Ainsi, dans les données recueillies à Saint-Laurent dans le processus d'admission, seulement de trois à six pour-cent des élèves s'identifient allophone, selon les années, alors que les élèves nés à l'étranger atteignent en 1991 27,9%. En consultant le tableau 4.1 on comprendra que la majorité des élèves nés à l'étranger provient de pays non francophones.

PAYS OU RÉGION DE NAISSANCE	NOMBRE	%
Asie (sauf Moyen-Orient)	204	5,7
Haïti	196	5,5
Afrique du Nord et Moyen-Orient	164	4,6
Amérique latine	83	2,3
Pays occidentaux (sauf France et Canada)	73	2,1
France	52	1,5
Afrique (Sud du Sahara)	16	0,5
Sous-total	788	22,2
Canada	2742	77,2
Indéterminé	21	0,6
Total	3551	100,0

Tableau 4.1 Répartition des étudiants par pays ou par région de naissance selon les résultats compilés au 20 septembre 1986.

La conception de mon questionnaire d'identification eu égard à l'origine ethnoculturelle est insatisfaisante aujourd'hui, compte-tenu des travaux qui ont eu cours depuis. Par ailleurs, ayant menée cette recherche auprès de la clientèle des classes de psychologie, je suis fatalement passé à côté de la population ethnoculturelle, celle-ci ne fréquentait pas ou peu ces cours. Tout autre échantillon comportant sa juste part de la population ethnique eût démontré l'insuffisance de mon questionnaire pour mesurer adéquatement l'impact du phénomène, et, mon entreprise vouée à l'échec puisque la langue m'eut imposé de traiter comme monolithiques des groupes linguistiques qui ne le sont pas.

On peut donc deviner dans cette dernière affirmation l'une des limites de ma recherche, elle traitera comme monolithique l'ensemble des répondants. Or, parmi cette vaste majorité francophone, pourrait se profiler des étudiants qui souvent se reconnaissent

comme tel bien qu'originaires d'Haïti, d'Afrique du nord ou du Moyen-Orient.

Dans un vidéo récent portant sur les valeurs de convergences ou de divergences culturelles des étudiants de niveau collégial, sans égard à la langue cette fois, les interviews démontrent assez clairement combien les valeurs reliées à la famille et à l'autorité parentale, notamment paternelle, constituent des lieux de divergences ethnoculturels. Voici, à titre d'exemple, comment un élève marocain complète un texte de Marcel Achar amorçant le discours d'un père à son fils. Ce marocain déclarera le français comme langue d'usage. Les propos que ce fils fait tenir à son père révèle la crainte du père, autorité bienveillante dont un fils ne peut ternir l'image par quelques écarts.

À quarante ans, il s'est mis à apprendre l'arithmétique et à faire des analyses logiques, pour le plaisir de me comprendre, pour ne pas me quitter. J'étais un gosse maigre, avec une vilaine petite figure blême. Les voisins s'en étonnaient toujours et mon père disait: "On n'a jamais vu d'enfant si maigre." Et il le disait avec orgueil. Il trouvait beau qu'un enfant n'eut que la peau sur les os, parce que son fils était comme ça. Un jour, une bonne femme m'avait surpris chez elle, pendant que j'étais en train de lui voler des sous dans son porte-monnaie. Elle avait ameuté tout le voisinage et je pleurais comme un veau. Voilà mon père qui arrive. La vieille lui crie devant tout le monde que son garçon est un voleur, qu'elle vient de le prendre la main dans le sac. D'abord, le pauvre homme devint rouge de la honte qu'il a. Tout à coup, il m'aperçoit derrière une chaise, il me voit pleurer. Alors, il me sourit, m'élève dans ses bras, et, tournant le dos à tous les gens, il commence à m'embrasser, et à me parler dans l'oreille. Je sais encore tout ce qu'il m'a dit, et je ne suis pas près de l'oublier. Il y a des choses difficiles à expliquer; je ne peux pas te dire comment il sait sourire quand il me regarde. Mais je n'ai qu'à y penser, à n'importe quel moment du jour, et je suis heureux, je me sens accompagné pour toute ma vie.

Aymé, Marcel. Le vaurien.

Imaginez ce que son père lui a dit à l'oreille.

Le père dit à son fils: "La chose que tu as faite à cette femme est quelque chose qui n'est pas digne du fils que je pensais avoir éduqué". Il dit également que ce qu'il avait fait aujourd'hui n'était pas très grave mais qu'il ne devait jamais recommencer ce qu'il avait fait à cette voisine. Il avait donné une mauvaise impression de ce que le père était réellement, c'est-à-dire un homme juste et loyal.

Élève marocain.

POPULATION CIBLE

POPULATION CIBLE

J'ai rencontré six groupes d'élèves pour cette expérimentation. Il s'agit de six groupes-cours différents des classes de psychologie du Cégep de Saint-Laurent. Les élèves acceptaient sur une base volontaire de participer à l'expérimentation. Trois groupes n'ont été invités qu'à répondre au questionnaire. Leurs réponses constituent les données du groupe témoin. Les trois autres groupes ont complété l'ensemble de la démarche soit:

- expérimentation du tarot thématique,
- démarche consensuelle;
- questionnaire.

De ces trois groupes, un seul n'a pas complété la démarche consensuelle; de fait, le groupe n'arrivait pas à faire consensus dans les délais consentis. Après vérification des données, je n'ai pu identifier l'absence de consensus dans ce groupe comme un facteur déterminant pouvant entraîner des différences significatives dans le positionnement des réponses. La petite taille de ce groupe ne permettant pas de dégager quoi que ce soit de significatif.

Voici comment se répartissent les répondants selon leurs groupes d'appartenance tel que défini pour les fins de l'analyse

Groupe témoin	28 répondants
Groupe tarot	31 répondants (dont huit n'ont pas fait consensus)
Total	59 répondants

Tableau 4.2 Répartition des élèves.

Par ailleurs, malgré le nombre peu élevé de répondants, leurs caractéristiques correspondent généralement à celles qu'on utilise pour identifier la clientèle du collège: sexe, âge et orientation. Seule omission, l'origine culturelle que l'absence de mesure efficace nous oblige à ignorer. Le sexe est la seule variable où la population cible s'éloigne considérablement des caractéristiques de la population collégiale. Cette situation, par contre, est exceptionnelle et unique au Cégep de Saint-Laurent puisque les filles sont généralement plus nombreuses que les garçons aux études collégiales. Le choix du cours de psychologie, en sciences humaines, est aussi une raison qui milite en faveur d'un nombre plus élevé de filles, ces dernières s'inscrivant plus nombreuses dans ces

programmes. Cette situation mérite d'être relevée, mais ne m'apparaît pas mettre irrémédiablement en cause les résultats de cette recherche.

Caractéristiques		Répondants	Population (1987)
Sexe	M	44%	55%
	F	54%	45%
Âge	moins de 18	58%	61%
	18 et plus	42%	39%
	âge moyen	18,2	18,5
Orientation	Technique	37%	40%
	Préuniversitaire	63%	60%

Tableau 4.3 Caractéristiques de la population collégiale.

RÉSULTATS

Validation du questionnaire

La démarche que j'ai définie ne prévoyait pas une étape de validation du questionnaire. Je me suis contenté d'enligner des affirmations allant dans le sens des thématiques propres à l'archetype du père et de libeller de telle sorte que les répondants signifient leur perception des archétypes par l'affirmative. Les premiers résultats que j'ai regardé étaient la moyenne des réponses de telle sorte que je puisse évaluer si la majorité des répondants étaient ou non plus ou moins en accord avec les énoncés. Le tableau qui suit fait état de ces données.

Énoncé	moyenne	Rem.	Énoncé	moyenne	Rem.
1	2.3	♦ E P	21	2.5	
2	1.8	♦ E	22	1.9	
3	2.3	♦ S	23	2.5	♦ F S
4	1.2		24	1.6	♦ A P
5	2.3		25	1.9	♦ A F
6	1.9	♦ S	26	1.4	♦ S
7	2.4		27	2.3	
8	1.3	♦ P	28	2.2	
9	2.5		29	1.3	♦ E
10	1.9		30	1.5	
11	2.4		31	1.8	
12	1.8	♦ E	32	1.7	
13	2.1	♦ F	33	2.6	
14	2.4	♦ P	34	1.5	♦ F
15	2.7	♦ A	35	2.6	
16	2.0		36	1.7	♦ P
17	2.3	♦ A	37	2.1	
18	1.4	♦ P	38	2.1	
19	2.5	♦ A E	39	2.4	
20	1.9		40	1.5	♦ P

REMARQUES:

Chiffres en caractères gras équivalent à une moyenne inférieure à 50%, donc à un rejet majoritaire de l'énoncé. Ceci constitue un effet contraire à celui recherché. Cela peut s'expliquer soit par les écarts liés à une variable indépendante, soit d'un écart culturel ou encore un énoncé inapproprié.

♦ signifie que des différences significatives mesurées par le test Kendall's tau ont été constatées avec l'une ou l'autre des variables indépendantes étudiées soit :

A âge
E démarche expérimentale
P père (demeure ou non chez son père)
S sexe

Tableau 4.4 Moyenne pour chacun des énoncés.

De façon générale, je suis porté à croire que les énoncés sont généralement valides et permettent aux répondants d'exprimer un point de vue. Douze énoncés sur quarante n'atteignent pas l'objectif de rallier majoritairement les répondants autour d'une réponse positive. Cependant, huit de ces énoncés comportent des différences de point de vue liées à l'une ou l'autre des variables indépendantes. On ne peut pour autant en conclure que ces différences déterminent ces écarts. En effet, dans la majorité des cas, un tiers à trois-quart des répondants ont inscrit un désaccord total (1) donc, ont rejeté huit des énoncés. C'est l'analyse des médianes, du mode et des écarts qui m'amène à cette conclusion. Les énoncés en cause sont les suivants:

MODÈLE (pratique)		
29	Je pense reprendre le métier de mon père.	♦ E
DOMINATION (pratique)		
26	Mon père mène fermement et sévèrement la famille.	♦ S
34	J'ai l'impression que mon père voudrait mener ma vie à son gré.	♦ E
RÉBELLION (théorique)		
4	Briser le lien avec son père c'est être enfin libre.	
8	Pour s'affirmer, un enfant doit s'opposer à son père.	♦ P
RÉBELLION (pratique)		
24	Mon père est une personne absente dans ma famille.	♦ A P
32	J'ai souvent le goût de provoquer mon père.	
40	Je suis déçu de ma relation avec mon père.	♦ P

Tableau 4.41 Rejets polarisés. (Voir notes du tableau 4.4)

On peut penser qu'une certaine confusion entre un énoncé de nature symbolique et une perception de premier niveau est en cause dans la majorité des énoncés théoriques. Il en est autrement dans les énoncés pratiques, référant directement à l'expérience du répondant. Dans ces cas, il est clair que les répondants ont voulu se distancer du contenu des énoncés. Il est par contre intéressant de noter que les notions de domination et de rébellion propres à l'archétype du père ne trouvent pas ou peu d'échos dans les rapports pères/enfants. Il n'y avait sans doute pas lieu d'espérer ici de réponses positives.

Quatre autres énoncés avaient une majorité de répondants contre mais non polarisés. On notera que pour trois de ces énoncés, les variables indépendantes affichent des

différences significatives. Les répondants ne rejettent donc pas en bloc ces énoncés.

MODÈLE (pratique)		
25	J'ai souvent l'impression d'être le complice de mon père.	♦ A E
DOMINATION (théorique)		
2.	Un père domine ses enfants par sa sévérité.	♦ E
SAGESSE (pratique)		
31	Face à un choix ou une décision que je dois prendre seul, j'aime bien me demander ce que ferait mon père à ma place.	
RÉBELLION (pratique)		
36	Affirmer mon autonomie soulève des conflits avec mon père.	♦ P

Tableau 4.42 Rejets non polarisés. (Voir note du tableau 4.4)

Cette première analyse des résultats bruts ne serait pas complète sans jeter un regard critique sur les hypothèses de cohérence du processus. Celle-ci reposait sur la mesure de la distance entre inné et acquis et devait se traduire par les effets suivants:

que le niveau d'adhésion soit significativement plus faible (désaccord) pour l'acquis (pratique) et plus élevé (accord) pour l'inné (théorique); et, pour les répondants des groupes-contrôles, l'écart entre acquis et inné devrait être moindre.

En regardant les tableaux 4.4, 4.41 et 4.42, il est intéressant de noter que neuf des douze (75%) énoncés rejetés appartiennent au bloc pratique. Ne s'agit-il pas d'un premier indice de cohérence? Quoiqu'il en soit, pour bien saisir ces effets, voyons comment se répartissent les répondants dans chacun des sous-thèmes.

	TAROT			CONTRÔLE			TOTAL		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
MODÈLE (théorique)	21	63	71	29	39	72	50	102	143
%	13,5	40,6	45,8	20,7	27,9	51,4	16,9	34,6	48,5
MODÈLE (pratique)	59	34	62	44	33	63	103	67	125
%	38,1	21,9	40	31,4	23,6	45	34,9	22,7	42,4
DOMINATION (théorique)	51	60	44	65	40	35	116	100	79
%	32,9	38,7	28,4	46,4	28,6	25	39,3	37,3	26,8
DOMINATION (pratique)	83	43	29	71	36	33	154	79	62
%	53,5	27,7	18,7	50,7	25,7	23,6	52,2	26,8	21
SAGESSE (théorique)	16	60	79	17	36	87	33	96	166
%	10,3	38,7	51	12,1	25,7	62,1	11,2	32,5	56,3
SAGESSE (pratique)	35	38	82	28	36	75	63	74	157
%	22,6	24,5	52,9	20	25,7	53,6	21,4	25,4	53,2
RÉBELLION (théorique)	78	50	27	89	19	32	167	69	59
%	50,3	32,3	17,4	63,6	13,6	22,9	56,6	23,4	20
RÉBELLION (pratique)	79	45	31	69	35	36	<u>148</u>	80	67
%	51	29	20	49,3	25	25,7	50,2	27,1	22,7
TOTAL (theorique)	166	233	221	200	134	226	366	367	447
%	26,8	37,6	35,6	35,7	23,9	40,4	31,8	31,9	38,9
TOTAL (pratique)	256	160	204	212	140	207	468	301	411
%	41,3	25,8	32,9	37,9	25	37	39,4	25,2	34,6
TOTAL	422	393	425	412	274	433	834	668	858
%	34	31,7	34,3	36,8	24,5	38,7	35,3	28,3	36,4

Tableau 4.5 Répartition des répondants par groupe et sous-thème.

La case 1 correspond au désaccord et la case 3 à l'accord. Il s'agit d'un regroupement de 9 à 3 choix de réponses.

On notera la distance entre perceptions théoriques et pratiques dans la majorité des sous-thèmes et, tel que prévu, le niveau d'adhésion étant plus élevé pour l'inné (théorique) que pour l'acquis (pratique). Les sous-thèmes de la domination et de la rébellion sont rejetés; les résultats par contre ouvrent la porte à moult questions et constatations.

D'une part, le thème de la domination est rejeté différemment par le groupe expérimental (tarot) qui apparaît plus partagé vis-à-vis de l'inné et plus déterminé vis-à-vis de l'acquis. Ce thème ayant été en partie objet de consensus, il y a lieu de penser que se manifeste là un premier signal de son effet.

D'autre part, le thème de la rébellion, aussi abordé dans la démarche de consensus, montre les groupes expérimental et de contrôle réagissant différemment; le premier rejetant également inné et acquis alors que le deuxième inscrit un net écart entre inné et acquis dans l'affirmation de son rejet.

Finalement, on notera que les élèves apparaissent très partagés sur l'ensemble (au total) des énoncés, ceux du groupe expérimental l'étant plus que ceux du groupe contrôle.

Ces résultats soulignent sans doute combien certaines valeurs propres à l'archétype du père semblent inappropriées pour traduire un juste portrait de ce concept tel que perçu et vécu par les jeunes aujourd'hui. Par ailleurs, le questionnaire apparaît plus apte à évaluer des perceptions, des valeurs et, jusqu'à un certain point, un consensus, mais, il semble insatisfaisant pour mesurer une distance ou un écart culturel. N'est-il pas évident que l'archétype du père, particulièrement dans ses notions de domination et de rébellion, apparaît inadéquat pour traduire certaines perceptions actuelles des jeunes à l'égard du père, du moins si l'on en croit l'expression majoritaire ici mesurée.

TESTS ET ANALYSES DES DONNÉES

Les résultats qui suivent constituent une mesure de l'influence des variables sur les écarts obtenus entre les groupes. J'ai procédé à une comparaison des données à l'aide du test non-paramétrique Kendall's Tau. Ce test convenait au type de données que j'avais recueillies. Il me permettait des comparaisons des données non-paramétriques ordinales de faible population. Il mesurait les écarts comportant une différence significative reliée à une variable. J'ai fixé la valeur de prévision de la probabilité à $>.05$. C'est ainsi que j'ai vérifié l'impact de la démarche expérimentale, de l'âge, du sexe et du rapport quotidien au père dont j'analyse les résultats dans les pages qui suivent.

LA DÉMARCHE EXPÉRIMENTALE

La démarche expérimentale a montré quelque effet sur le positionnement des réponses à seulement neuf des quarante énoncés, là où les résultats ont démontré des différences significatives. La moitié de celles-ci touche le thème du père modèle; deux dans son aspect théorique, deux dans son aspect pratique. Voici les énoncés en cause:

	DÉSACCORD						ACCORD		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Le père constitue un modèle pour ses enfants.									
CONTRÔLE (28)	5			7			16		
	17,9%			25%			57,1%		
TAROT (sans consensus) (8)	0			1			7		
	0%			12,5%			87,5%		
TAROT (avec consensus) (23)	5			12			6		
	21,6%			52,2%			26,1%		
Le groupe tarot (avec consensus) exprime une position plus mitigée sur cette notion de père modèle. p = .04 au test Kandall's tau. Lorsque l'on regroupe les répondants des groupes TAROT, il n'y a plus de différences significatives (p = 20), le positionnement quasi monolytique du groupe sans consensus annulant la résistance à l'idée exprimée par le groupe avec consensus.									
13 Le père est le premier responsable de la conception qu'ont ses enfants des hommes (mâles), de leurs attitudes et de leurs comportements.									
CONTRÔLE (28)	11			8			9		
	39,3%			28,6%			32,1%		
TAROT (sans consensus) (8)	3			3			2		
	37,5%			37,5%			25%		
TAROT (avec consensus) (23)	2			10			11		
	8,7%			43,5%			47,8%		
Le groupe tarot (avec consensus) reconnaît davantage la responsabilité du père dans la transmission d'un modèle mâle. p = .03 au test Kandall's tau.									

Tableau 4.6 MODÈLE (théorique), démarche expérimentale.

	DÉSACCORD						ACCORD		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
25 J'ai souvent l'impression d'être le complice de mon père.									
CONTRÔLE (28)	10			6			12		
	35,7%			21,4%			42,9%		
TAROT (sans consensus) (8)	2			4			2		
	25%			50%			25%		
TAROT (avec consensus) (23)	13			6			4		
	56,5%			26,1%			17,4%		
Le groupe tarot (avec consensus) refuse majoritairement la notion de complicité avec le père. p = .03 au test Kandall's tau.									
29 Je pense reprendre le métier de mon père.									
CONTRÔLE (28)	18			7			3		
	64,3%			25%			10,7%		
TAROT (sans consensus) (8)	7			1			0		
	87,5%			12,5%			0%		
TAROT (avec consensus) (23)	20			3			0		
	87%			13%			0%		
Le métier du père ne constitue pas une fin en soi pour les jeunes, encore moins pour les répondants du groupe tarot. p = .02 au test Kandall's tau.									

Tableau 4.7 MODÈLE (pratique), démarche expérimentale.

On peut noter que sur cette thématique du père modèle l'expérimentation du tarot thématique a eu une certaine influence permettant de départager les perceptions des groupes de façon significative dans 40% des énoncés. Assez bizarrement, on pourrait conclure que l'expérience du tarot thématique a eu pour effet de ternir l'image du père modèle à la fois dans son approche théorique et pratique. La perception du père modèle, inspirateur de certain choix de vie, dont le métier, du père complice s'ébrèche soudain. Bien que lors des discussions consensuelles, les élèves ont peu exploré, du moins nommément, cette thématique, leur perception de ce thème fut influencée. Les élèves du groupe expérimental ont nuancé leurs points de vue. En fait, pour stigmatiser et schématiser les réponses obtenues, je les résumerais par cette expression: *le père est un modèle, oui... mais!*

Deux énoncés ont connu des différences significatives dans les perceptions exprimées par les groupes. Ils représentent un sous-thème, celui du père source d'apprentissage. Dans les deux cas, le groupe-tarot se distingue encore une fois par une moins grande adhésion aux énoncés en cause.

	DÉSACCORD						ACCORD		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19 Un père constitue une importante source de connaissances, de réponses et de solutions.									
CONTRÔLE (28)	2			5			21		
	7,1%			17,9%			75%		
TAROT (sans consensus) (8)	0			1			7		
	0%			12,5%			87,5%		
TAROT (avec consensus) (23)	3			12			8		
	13%			52,2%			34,8%		
Le groupe tarot (avec consensus) paraît moins empressé à donner un appui à cette notion du père source de connaissances. $p = .0038$ au test Kandall's tau.									

Tableau 4.8 SAGESSE (théorique), démarche expérimentale.

	DÉSACCORD						ACCORD		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23 J'ai appris et j'apprends beaucoup de mon père.									
CONTRÔLE (28)	2			6			20		
	7,1%			21,4%			71,4%		
TAROT (sans consensus) (8)	0			2			6		
	0%			25%			75%		
TAROT (avec consensus) (23)	4			8			11		
	17,4%			34,8%			47,8%		
Le groupe tarot (avec consensus) exprime plus de réserve en affirmant apprendre de son père. p = .04 au test Kandall's tau..									

Tableau 4.9 SAGESSE (pratique), démarche expérimentale.

Finalement, les trois derniers énoncés où il y a différences significatives reliées à la démarche expérimentale touchent les thèmes de la domination et de la rébellion, ce sont:

	DÉSACCORD						ACCORD		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Un père domine ses enfants par sa sévérité.									
CONTRÔLE (28)	16			9			3		
	57,1%			32,1%			10,7%		
TAROT (sans consensus) (8)	1			5			2		
	12,5%			62,5%			25%		
TAROT (avec consensus) (23)	6			11			6		
	26,1%			47,8%			26,1%		
Les groupes tarot donnent un accord plus significatif à cette notion de domination sévère. p = .01 au test Kanda..s tau.									

Tableau 4.10 DOMINATION (théorique), démarche expérimentale.

	DÉSACCORD						ACCORD		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
34. J'ai l'impression que mon père voudrait mener ma vie à son gré.									
CONTRÔLE (28)	15			6			7		
	53,6%			21,4%			25%		
TAROT (sans consensus) (8)	5			2			1		
	62,5%			25%			12,5%		
TAROT (avec consensus) (23)	17			4			2		
	73,9%			17,4%			8,7%		
Les groupes tarot affirment plus nettement leur désaccord à cette notion de domination père. $p = .05$ au test Kandall's tau.									

Tableau 4.11 DOMINATION (pratique), démarche expérimentale.

	DÉSACCORD						ACCORD		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12 Il est difficile de s'affirmer face à son père.									
CONTRÔLE (28)	17			6			5		
	60,7%			21,4%			17,9%		
TAROT (sans consensus) (8)	2			5			1		
	25%			62,5%			12,5%		
TAROT (avec consensus) (23)	7			9			7		
	30,4%			39,1%			30,4%		
L'affirmation face au père apparaît plus difficile pour les répondants des groupes tarot, les répondants avec consensus sont plus partagé. p = .02 au test Kandall's tau.									

Tableau 4.12 RÉBELLION (théorique).

Il est intéressant de noter que bien que relevant de deux thématiques différentes ces trois derniers énoncés ont des liens entre eux: sévérité et répression engendrant des difficultés d'affirmation de soi. Les répondants ont été conséquents, ils ont situé leurs réponses d'une façon à peu près équivalente et les groupes ont maintenu un écart significatif dans leur positionnement, particulièrement dans leur approche théorique.

Autre point d'intérêt dans ces résultats, ils permettent de percevoir une certaine influence du groupe expérimental quant à la perception de notions qu'ils ont affirmées au delà des thématiques proposées. Ainsi, la notion de père pour le groupe-tarot (avec consensus) est en nuances. Le père est un modèle certes, mais seulement dans la mesure où son exercice de l'autorité ne devient pas un frein à l'expression de soi. Pour eux, aussi, le père est déclassé comme source de savoir et de connaissances.

Cela rejoint les principaux aspects qui ont fait l'objet des consensus amorcés ou complétés lors de l'expérimentation. Ces objets de consensus sont:

- le père autoritaire, maître des lois, des règles et du savoir, jugeant et évaluant mère et enfants pour mieux réprimer, guider ou former;

Le père est un être dominateur, prêt à porter un jugement même s'il ne connaît pas les vraies raisons.

Lorsqu'on est jeune, on considère que le père est sévère et détestable comme la force de la mort. Pourtant, il est bon et généreux, il nous garde dans des limites, celles de la responsabilité. Avec ces barrières, on peut voir l'avenir plus clair.

Le fils tourne le dos à ses parents. Il est victime des jugements de son père, des affrontements avec son père. En reconnaissant ses fautes, le fils se sent encore plus seul, plus isolé. Le père a toujours un pouvoir réel sur son fils.

- le père protecteur, soutien et pourvoyeur répondant au besoin de la famille;

Le père veille au bon fonctionnement de la maison. Il règne au sein de la famille, il est le centre de l'union familiale. Il fait régner la paix, il est là pour nous aider. C'est lui qui possède les clés pour ouvrir les portes.

- le père infidèle, maître de l'absence et de l'évasion. Ce dernier aspect n'était pas abordé par notre modèle théorique.

Le père se défait et oublie toutes ses responsabilités antérieures. Il veut sa liberté et part à l'aventure.

24

Il est par ailleurs intéressant de noter l'absence de référence à la notion de père modèle dans les consensus. Or s'agit-il d'un consensus par l'abstention? Le refus tacite? Toujours est-il que les répondants du groupe expérimental se distinguent nettement des répondants du groupe contrôle en rejetant ou encore en acceptant du bout des lèvres et, cela d'une manière significative, la moitié des énoncés référant à cette notion.

Lorsqu'on analyse la répartition des totaux pour chacun des sous-thèmes, séparés en

⁴⁶ Les commentaires cités ici sont tirés des notes manuscrites que les élèves ont accepté de me laisser à la suite de l'expérimentation.

leurs parties théorique et pratique (voir tableau 4.13), on notera que le groupe expérimental²⁵ se distingue par ses réponses du groupe contrôle principalement sur les thèmes du modèle (théorique et pratique) et de la domination (théorique). Ces résultats vont dans le même sens et indiquent que le consensus a favorisé une modification des perceptions. De fait, il a encouragé une certaine polarisation des perceptions sur les thématiques abordées dans la recherche d'un consensus. Certes, ces résultats sont partiels et sommaires. De nombreux obstacles rendent cette interprétation fragile. D'une part, le questionnaire n'a pas été conçu en fonction de mesurer un point de vue dominant de la notion de père chez les jeunes ou de mesurer les écarts que favoriserait la recherche d'un consensus. D'autre part, des éléments ayant fait l'objet de consensus n'apparaissent pas au questionnaire parce qu'ils correspondent à des préoccupations plus modernes n'appartenant pas à l'archétype du père. C'est en outre le cas de la notion de père volage, quoique Zeus, l'un des acteurs déterminants des récits ayant inspiré l'archétype du père, avait la cuisse légère et un comportement qu'auraient certes dénoncé ses fils et filles, nos jeunes contemporains.

²⁵ Les groupes tarot avec et sans consensus ont été regroupés dans ce tableau

		DÉSACCORD ACCORD								DÉSACCORD ACCORD									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3	4	5	6	7	8	9
(théorique)		MODÈLE																(pratique)	
CONTRÔLE (140)		29			39			72			44			33			63		
		20,7%			27,9%			51,4%			31,4%			23,6%			45%		
TAROT (155)		21			63			71			59			34			62		
		13,5%			40,6%			45,8%			38,1%			21,9%			40%		
TOTAL (295)		50			102			143			103			67			125		
		16,9%			34,6%			48,5%			34,9%			22,7%			42,4%		
(théorique)		DOMINATION																(pratique)	
CONTRÔLE (140)		65			40			35			71			36			33		
		46,4%			28,6%			25%			50,7%			25,7%			23,6%		
TAROT (155)		51			60			44			83			43			29		
		32,9%			38,7%			28,4%			53,5%			27,7%			18,7%		
TOTAL (295)		116			110			79			154			79			62		
		39,3%			37,3%			24,8%			52,2%			26,8%			21%		
(théorique)		SAGESSE																(pratique)	
CONTRÔLE (140)		17			36			87			28			36			75		
		12,1%			25,7%			62,1%			20%			25,7%			53,6%		
TAROT (155)		16			60			79			35			38			82		
		10,3%			38,7%			51%			22,6%			24,5%			52,9%		
TOTAL (295)		33			96			166			63			75			157		
		11,2%			32,5%			56,3%			21,4%			25,4%			53,2%		
(théorique)		RÉBELLION																(pratique)	
CONTRÔLE (140)		89			19			32			69			35			36		
		63,6%			13,6%			22,9%			49,3%			25%			25,7%		
TAROT (155)		78			50			27			79			45			31		
		50,3%			32,3%			17,4%			51%			29%			20%		
TOTAL (295)		167			69			59			148			80			67		
		56,6%			23,4%			20%			50,2%			27,1%			22,7%		

Tableau 4.13 Répartition des réponses des groupes expérimental et contrôle.

SIXI.

Le sexe des répondants apparait, a certains égards, un facteur tout aussi déterminant. Cinq des quarante énoncés ont connu des différences significatives fondées sur le sexe²⁰

Sous le theme domination, un énoncé théorique et un énoncé pratique ont montré des différences significatives

	DÉSACCORD						ACCORD		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Le père est la vraie figure d'autorité dans la famille.									
MASCULIN (26)	8			7			11		
	30,8%			26,9%			42,3%		
FÉMININ (32)	13			15			4		
	40,6%			46,9%			12,5%		
Les repondantes (sexe féminin) s'opposent clairement à cette figure d'autorité que represente le pere. $p = .03$ au test Kandall's tau.									

Tableau 4.14 DOMINATION (théorique), sexe.

	DÉSACCORD						ACCORD		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
26 Mon père mène fermement et sévèrement la famille.									
MASCULIN (26)	15			9			2		
	57,7%			34,6%			7,7%		
FÉMININ (32)	24			5			3		
	75%			15,6%			9,4%		
À nouveau, la très grande majorité des répondantes (sexe féminin) rejette cette notion du père dominant la famille p = .05 au test Kandall's tau.									

Tableau 4.15 DOMINATION (pratique), sexe.

... et pour avoir de probabilités marginales.

Il est intéressant de noter que ces deux derniers énoncés constituent les faces théorique et pratique d'une même notion, celle de l'autorité du père. On voit nettement ici que les répondantes sont moins partagées que leur confrère sur cette question. Sont-ce là les traces du mythe de Zeus et Chronos, le rejet du rejeton et la nécessaire rébellion²⁷?

À deux énoncés de la thématique sagesse apparaissent aussi des différences significatives liées au facteur sexe, l'un et l'autre étant de la catégorie pratique.

	DÉSACCORD						ACCORD		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. De façon générale, le père est une personne très intérieure, préoccupée et sensible de la valeur et de la portée des choses et des événements.									
MASCULIN (26)	4			6			16		
	15,4%			23,1%			61,5%		
FÉMININ (32)	5			16			11		
	15,6%			50%			34,4%		
Les répondantes reconnaissent moins aisément au père une vie intérieure, sensible aux valeurs et à la portée des choses et des événements p = .03 au test Kandall's tau.									

Tableau 4.16 SAGESSE (théorique), sexe.

	DÉSACCORD						ACCORD		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23 J'ai appris et j'apprends beaucoup de mon père.									
MASCULIN (26)	2			4			20		
	7,7%			15,4%			76,9%		
FÉMININ (32)	4			12			16		
	12,5%			37,5%			50%		
Les répondantes (sexe féminin) se reconnaissent moins dans cette notion de père source d'apprentissages p = .02 au test Kandall's tau.									

Tableau 4.17 SAGESSE (pratique), sexe.

²⁷ Le fils ayant plus tendance à s'opposer au père, à le percevoir comme un empêcheur de tourner en rond.

Les notions de père sensible et réfléchi, source d'apprentissage, sont perçues avec plus de réserve de la part des répondantes (sexe féminin). Cela rejoint en partie la critique féministe reprochant à l'homme son peu d'expression de ses émotions.

Finalement, un dernier énoncé dans la thématique rébellion, catégorie théorique, affiche une différence significative marginale liée au sexe des répondants.

	DÉSACCORD						ACCORD		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16 Un père doit éventuellement laisser sa place à son enfant.									
MASCULIN (26)	9			4			13		
	34,6%			15,4%			50%		
FEMININ (32)	13			11			8		
	40,6%			34,4%			25%		
Alors que les répondants (sexe masculin) sont assez partagés sur un éventuel retrait du père en faveur de ses enfants, quoique la moitié ait signifié leur accord, les répondantes (sexe féminin) apparaissent résolument moins favorables. p = .05 probabilité marginale au test Kandall's tau.									

Tableau 4.18 RÉBELLION (théorique) sexe.

D'autres énoncés ont montré ces différences significatives marginales. Ils touchent les notions de complicité au père ($p = .0606$), du père incarnant le souci du travail bien fait ($p = .0620$) et de rapports difficiles avec le père ($p = .0759$). Ces énoncés rejoignent ceux-là qui montraient une différence significative. Il faut ici constater que tous ces énoncés concernent presque exclusivement la notion d'autorité du père sur laquelle ils et elles se montrent plutôt partagés. C'est donc ce mythe Zeus-Chronos dont s'inspire entre autre l'archetype du père qui s'illustre ici, ce rapport conflictuel entre le père et son fils. Il n'existe pas de mythe équivalent père-fille, les répondantes nous le rappellent. Corollaire intéressant et signifiant, l'image inverse, celle du père sensible, réfléchi, source d'apprentissage sera davantage rejetée par les répondantes, sans doute à l'image du mythe d'Ariane n'arrivant pas à sensibiliser son père à son désir de préserver Thésée du Minotaure.

ÂGE ET RAPPORT QUOTIDIEN AU PÈRE

Cinq des quarante énoncés montrent des différences significatives liées au facteur âge. J'aborderai en parallèle le facteur rapport au père qui fut mesuré par la question suivante, elle apparaissait au questionnaire d'identification.

6. À quelle catégorie appartiennent les personnes qui habitent avec vous?
- 1: père
 - 2: mère
 - 3: frère/soeur(s)
 - 4: ami(s)
 - 5: conjoint
 - 6: mes enfants
 - 7: autre(s), précisez : _____

Le rapport au père et l'âge me sont apparus des facteurs très rapprochés puisque c'est avec l'âge que naît l'opportunité ou le désir de vivre hors de chez ses parents. Je tenterai de voir si ce parallèle tient. À première vue, cela ne semble pas le cas puisque des sept énoncés liés au facteur rapport au père, un seul le fut aussi au facteur âge.

Attardons-nous donc d'abord au facteur âge. Les répondants devaient indiquer leur âge dans le questionnaire d'identification et, mesure de contrôle, écrire leur date de naissance. L'âge s'est avéré un facteur important dans les diverses études menées auprès de la clientèle collégiale. La ligne de démarcation se situe généralement à dix-huit ans. C'est là que semble se distinguer les hommes des enfants. J'ai donc scindé les données selon l'âge en deux groupes; les moins de dix-huit ans (34) et les plus de dix-huit ans (25).

Deux énoncés, l'un théorique et l'autre pratique, de la thématique modèle montrent des différences significatives liées au facteur âge.

	DÉSACCORD						ACCORD		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17 Le père est source de tendresse et de valorisation.									
MOINS DE DIX-HUIT ANS (34)	7			15			12		
	20,6%			44,1%			35,3%		
PLUS DE DIX-HUIT ANS (25)	3			7			15		
	12%			28%			60%		
Les répondants de dix-huit ans et plus donnent un appui plus net à ce concept du pere source de tendresse et de valorisation. p = .04 au test Kandall's tau.									

Tableau 4.19 MODÈLE (théorique) âge.

	DÉSACCORD						ACCORD		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
25 J'ai souvent l'impression d'être le complice de mon père.									
MOINS DE DIX-HUIT ANS (34)	16			12			6		
	47,1%			35,3%			17,6%		
PLUS DE DIX-HUIT ANS (25)	9			4			12		
	36%			16%			46%		
Pour les répondants de dix-huit ans et plus, la notion de père complice apparaît généralement plus importante bien que leurs avis soient très partagé. p = .04 au test Kandall's tau									

Tableau 4.20 MODÈLE (pratique), âge.

Les notions de tendresse, de valorisation et de complicité sont ici généralement mieux perçues par les répondants les plus âgés.

Deux énoncés de la thématique sagesse font aussi l'objet de différences significatives entre ces deux groupes d'âge.

	DÉSACCORD						ACCORD		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15 Un père sait accepter et pardonner à son enfant.									
MOINS DE DIX-HUIT ANS (34)	2			11			21		
	5,9%			32,4%			61,7%		
PLUS DE DIX-HUIT ANS (25)	1			2			22		
	4%			8%			88%		
Quoique généralement tous les répondants soient favorables à cet énoncé, les plus de dix-huit ans le sont presque sans nuance. p = .02 au test Kandall's tau.									
19 Un père constitue une importante source de connaissances, de réponses et de solutions.									
MOINS DE DIX-HUIT ANS (34)	4			13			17		
	11,8%			38,2%			50%		
PLUS DE DIX-HUIT ANS (25)	1			5			19		
	4%			20%			76%		
Encore une fois, les plus de dix-huit ans donnent un accord beaucoup plus net à cette notion de père source de connaissances. p = .02 au test Kandall's tau									

Tableau 4.21 SAGESSE (théorique), âge.

Bien que les deux groupes ne s'opposent pas quant à leur perception de ces énoncés, ils se distinguent. Et cette distinction a ceci de particulier quelle vient donner plus de poids à un rapport de tendresse et de complicité avec le père que n'avouaient pas précédemment les répondants de plus de dix-huit ans.

Un dernier énoncé marqué d'une différence significative liée à l'âge, il est tiré de la thématique rébellion section pratique.

	DÉSACCORD						ACCORD		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24 Mon père est une personne absente dans ma famille.									
MOINS DE DIX-HUIT ANS (34)	24			5			5		
	70,6%			14,7%			14,7%		
PLUS DE DIX-HUIT ANS (25)	12			5			8		
	48%			20%			32%		
Les répondants de dix-huit ans et plus montrent une plus nette tendance à reconnaître l'absence du père dans la famille. $p = .03$ au test Kandall's tau.									

Tableau 4.22 RÉBELLION (pratique), âge.

Assez bizarrement, les répondants de plus de dix-huit ans apparaissent en contradiction avec les notions de tendresse et de complicité qui ressortaient plus tôt par leur positionnement sur cet énoncé. Sont-ils plus perspicaces ou plus sensibles à l'absence du père ou encore, nous suggèrent-ils qu'il est plus facile d'établir un lien de tendresse et de complicité avec un père absent? Sur ce même énoncé, les répondants ne vivant pas chez leur père (pas de rapport quotidien au père) se distinguent en positionnant leur avis sensiblement de la même manière que les plus de dix-huit ans.

	DÉSACCORD						ACCORD		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24 Mon père est une personne absente dans ma famille.									
VIVANT CHEZ LEUR PÈRE (41)	28			7			6		
	68,3%			17,1%			14,6%		
NE VIVANT PAS CHEZ LEUR PÈRE (18)	8			3			7		
	44,4%			16,7%			38,9%		
Les répondants ne vivant pas chez leur père se montrent moins opposés à cette affirmation. Ils reconnaîtraient plus volontiers que le père est généralement absent de la famille. $p = .03$ au test Kandall's tau.									

Tableau 4.23 RÉBELLION (pratique), père.

Par ailleurs, trois autres énoncés de la thématique rébellion ont montré des différences significatives liées au rapport au père.

	DÉSACCORD						ACCORD		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Pour s'affirmer, un enfant doit s'opposer à son père.									
VIVANT CHEZ LEUR PÈRE (41)	33			7			1		
	80,5%			17,1%			2,4%		
NE VIVANT PAS CHEZ LEUR PÈRE (18)	11			4			3		
	61,1%			22,2%			16,7%		
Les répondants vivant chez leur père rejettent beaucoup plus clairement le concept d'opposition au père. $p = .04$ au test Kandall's tau.									

Tableau 4.24 RÉBELLION (théorique), père.

	DÉSACCORD						ACCORD		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
36 Affirmer mon autonomie soulève des conflits avec mon père.									
VIVANT CHEZ LEUR PÈRE (41)	20			9			12		
	48,8%			22%			29,3%		
NE VIVANT PAS CHEZ LEUR PÈRE (18)	13			4			1		
	72,2%			22,2%			5,6%		
Ici, ce sont les répondants ne vivant plus chez leur père qui s'opposent à cette notion de rapports conflictuels au père dans l'affirmation de leur autonomie. p = .03 au test Kandall's tau									

40 Je suis déçu de ma relation avec mon père.			
VIVANT CHEZ LEUR PÈRE (41)	30	8	3
	73,2%	19,5%	7,3%
NE VIVANT PAS CHEZ LEUR PÈRE (18)	7	6	5
	38,9%	33,3%	27,8%
La très grande majorité des répondants vivant chez leur père se dit satisfaite de la relation avec leur père. Ceux qui n'y vivent pas sont beaucoup plus partagés. $p = .0042$ au test Kandall's tau.			

Tableau 4.25 RÉBELLION (pratique), père.

Cette série d'énoncés et les différences de position entre les groupes suggèrent une apparence de contradiction. Les répondants vivant chez leur père s'opposent fermement à tout énoncé confrontant le père tout en avouant candidement que l'affirmation de leur autonomie souleve des conflits avec ce dernier. Si les réponses obtenues n'illustrent pas au premier niveau les rapports conflictuels père-fils, elles le font certainement au deuxième niveau dans cette apparente contradiction. Ne nous parle-t-elle pas d'une relation haine - amour exacerbée entre le fils et son père, oscillant entre la rupture et la réconciliation.

Les répondants ne vivant pas chez leur père rejettent l'énoncé d'affirmation conflictuelle de leur autonomie sans doute déjà acquise par leur éloignement physique du père. Ils se montrent plus partagés sur les autres énoncés abordant les rapports conflictuels avec leur père. De toute évidence, ce facteur est l'un des plus déterminants dans l'analyse de cette thématique de la rébellion. Il y a lieu de croire que ceux qui ne vivent pas chez leur père ont fait un choix volontaire ou circonstanciel (études) qui résout la tension et dissout les rapports conflictuels avec le père, tant au plan théorique que pratique.

Il est apparu des différences significatives reliées au rapport quotidien au père dans trois autres énoncés; celui du père modèle ou les répondants ont démontré leur consistance avec les résultats précédents, les répondants ne vivant pas chez leur père étant largement plus favorables (voir tableau 4.26). Par ailleurs, la thématique de la domination (théorique) soulève des différences qui reflètent bien des préoccupations reliées au rapport au père: les répondants vivant chez leur père lui reconnaissant un rôle prédominant de soutien financier et rejetant dramatiquement la notion de domination (voir tableau 4.27). Ce dernier aspect ajoute tout son poids aux résultats déjà analysés lors de l'étude de la thématique de la rébellion.

	DÉSACCORD						ACCORD		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Le père constitue un modèle pour ses enfants.									
VIVANT CHEZ LEUR PÈRE (41)	8			17			16		
	19,5%			41,5%			39%		
NE VIVANT PAS CHEZ LEUR PÈRE (18)	2			3			13		
	11,1%			16,7%			72,2%		
Les répondants ne vivant pas chez leur père acceptent beaucoup plus nettement le père modèle. $p = .02$ au test Kandall's tau.									

Tableau 4.26 MODÈLE (théorique), père.

	DÉSACCORD						ACCORD		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Un père assure d'abord le soutien financier de ses enfants.									
VIVANT CHEZ LEUR PÈRE (41)	2			15			24		
	4,9%			36,6%			58,5%		
NE VIVANT PAS CHEZ LEUR PÈRE (18)	6			6			6		
	33,3%			33,3%			33,3%		
Les répondants vivant chez leur père sont majoritairement favorables à cette notion de père soutien financier de ses enfants. p = .01 au test Kandall's tau.									
18. Un père, c'est un homme qui a d'abord pris et dominé une femme puis ses enfants.									
VIVANT CHEZ LEUR PÈRE (41)	33			5			3		
	80,5%			12,2%			7,3%		
NE VIVANT PAS CHEZ LEUR PÈRE (18)	10			5			3		
	55,6%			27,8%			16,6%		
La très grande majorité des répondants vivant chez leur père s'oppose à cette notion de père dominateur. Ceux qui n'y vivent pas sont moins catégoriques. p = .03 au test Kandall's tau.									

Tableau 4.27 DOMINATION (théorique), père.

Chapitre V

CONCLUSION

J'ai conçu et expérimenté un jeu pédagogique: le tarot thématique. Celui-ci favorise l'expression des perceptions de chacun des participants sur un concept donné. Il permet de plus, via une démarche de consensus, de nommer les principaux paramètres retenus par un groupe soumis à cette expérience en vue de définir le dit concept. L'évaluation à laquelle j'ai soumise ce jeu via une analyse tant systémique qu'expérimentale démontre une bonne efficacité. Les participants ont contribué d'une variété de points de vue à la définition du concept à l'étude. Le consensus a influencé leur perception finale. Cela fut mesuré par une série d'énoncés dans un questionnaire. Les notions sur lesquelles il y eut consensus furent perçues différemment par les élèves du groupe expérimental de ceux du groupe contrôle, et cela de façon significative.

La structure du questionnaire et celle des perceptions des élèves qu'il tentait de mesurer divergeaient. Les écarts significatifs²⁸ touchèrent davantage les énoncés un à un, en fonction de son lien avec le consensus et ignorèrent les sous-thèmes proposés. En fait, la constatation qui se dégage le plus clairement de cette expérimentation, c'est que mon choix d'utiliser l'archétype comme instrument de mesure d'une mutation culturelle était prématuré. Il apparaît clairement que la vision traditionnelle attribuée à l'archétype du père, pour un, trouve peu de signification dans la vie et les perceptions des jeunes d'aujourd'hui. Faut-il en conclure qu'il est inapproprié? Une recherche comparant les réponses des jeunes à celle de leurs parents pourrait sans aucun doute mieux répondre à cette question. Faut-il en conclure qu'il s'agit d'un premier signe d'une mutation culturelle des jeunes? Peut-être! Il me semble au terme de cette démarche que l'archétype appartienne davantage à la psychologie et à la philosophie, au monde de la pensée, qu'au monde de l'expérience de vie. On notera, en ce sens, que les élèves du groupe expérimental qui furent amenés à faire des choix parmi leurs perceptions et à réfléchir de façon structurée sur le concept ont eu une légère tendance à se rapprocher de l'archétype (là où il y eut consensus).

De fait, les élèves du groupe expérimental se sont montrés plus réservés quant à l'acceptation de la notion de père - modèle, et, du même souffle, plus ouverts à accepter des énoncés portant sur les notions de père dominateur et de rapports conflictuels (rebellion). Le tarot thématique et l'expérience du consensus ont favorisé une réflexion plus en profondeur, et, par là, encouragé une perception moins idéalisée du concept de père.

Les consensus obtenus ont porté principalement sur les notions de père autoritaire, de père protecteur et de père absent. Les énoncés du questionnaire ne couvraient pas l'ensemble de ces thématiques objets de consensus, cependant, là où cela s'appliquait,

²⁸ Noté au paragraphe 4.2.2.1, le test de Mann-Whitney, test non paramétrique pour données ordonnées et/ou non paramétriques.

l'ensemble de ces thématiques objets de consensus, cependant, là où cela s'appliquait, les résultats ont traduit les consensus.

Quant à la thématique du père, cette expérimentation a révélé que les jeunes ont, en général, une perception positive du père, quoique à l'occasion critique. Les jeunes ont exprimé une acceptation du père, sans jugement. Ce dernier aspect ressortait surtout des notes manuscrites que les élèves m'ont laissées au fil de l'expérimentation.

Les variables indépendantes ont aussi marqué les perceptions des jeunes, notamment le sexe, l'âge et le fait de demeurer ou non avec son père. Le sexe des répondants a eu une influence sur la perception de la notion d'autorité du père. Les répondants (garçons) s'y montrent partagés. à l'inverse, les répondantes (filles) seront plus réservées sur la notion de père sensible, réfléchi et source d'apprentissage. Les premiers nous renvoient au mythe Zeus-Chronos dont s'inspire, entre autre, l'archétype du père. Les autres nous rappellent un certain discours féministe.

L'âge distingue les répondants surtout sur les notions de tendresse, de complicité et de valorisation; les élèves plus âgés se montrant plus confortables à cet égard. Les plus âgés, tout comme ceux qui ne demeurent plus chez leur père, constateront plus facilement l'absence du père dans la vie familiale. Cette dernière variable marquera très nettement la thématique de la rébellion qui explore le rapport conflictuel au père. Assez étrangement, les répondants ne vivant plus chez leur père marqueront d'un accord plus net à la fois les énoncés touchant la satisfaction de leur relation à leur père et à la fois la nécessaire confrontation père-fils. Pour autant, ils nieront que l'affirmation de leur autonomie ait soulevé des conflits avec leur père. Faut-il comprendre que les élèves demeurant chez leur père ont moins de problèmes? Ou encore, qu'ils ont trop le nez trempé dedans pour bien les voir ou les apprécier. Quoiqu'il en soit, on peut noter que ce thème de la rébellion constitue, avec ceux du modèle et de la sagesse, le lieu des principaux consensus et celui des principaux écarts. Cela constitue un terrain fertile de recherche pour qui s'intéresse au rapport père-enfant

J'ai procédé à une certaine évaluation du tarot thématique auprès des expérimentateurs, mais j'ai évité ici de reprendre et d'analyser les données recueillies, principalement parce qu'il n'y avait pas de nuances dans les perceptions, tous s'en montrant généralement satisfaits. Voici deux notes manuscrites qui m'ont été remises. La première relate la satisfaction générale, la deuxième relate un problème plus personnel qui soulève tout de même une difficulté inhérente à l'exercice, celle de l'impact de cette démarche lorsque l'expérience du concept est négative

Ce jeu n'était qu'un prétexte pour qu'on parle de notre père. On aurait pu prendre d'autres images pour faire le même exercice. Je suis contente car cela m'a permise de remarquer ce qui me frappait le plus chez mon père et que les qualificatifs qu'on a retenus en groupe correspondaient tout à fait à mon père. Une étudiante.

Je n'étais pas étrangère au tarot, j'aime bien m'amuser avec bien que je n'y crois pas vraiment. Cette fois, c'était différent. Le thème, mon père, constituait pour moi un gros problème car je n'ai jamais vraiment eu de relations avec lui. Je ne le connais pas vraiment et il ne me connaît pas comme il le devrait. On dirait que pour lui, je ne suis qu'une responsabilité, une charge et non un intérêt. Je me suis vraiment sentie confuse lorsque les autres élèves ont dû avoir le support moral et psychologique de leur père. Moi, je ne connais pas ça. Je ne suis pas arrivée à vraiment parler de mon père et de la perception que j'en ai comme je l'aurais voulu. Une étudiante.

Cette expérimentation ouvre la porte à des recherches ou des utilisations fort variées. D'une part, le tarot thématique apparaît un instrument approprié pour aborder toute notion ou tout concept qui repose sur la mémoire, l'intuition, le vécu. D'autre part, il permet moult applications en recherche, particulièrement sur des thématiques touchant les opinions, les expériences de vie ou les valeurs. L'école en général et les jeunes en particulier peuvent constituer une lieu d'application et de mesures intéressantes. Le champ des valeurs et leur influence sur les comportements doivent souvent être abordés en classe, dans un contexte d'apprentissage, ou à l'école, dans un contexte social.

Ce contexte social, à l'école collégiale notamment, fait l'objet de nombreux sondages ou de nombreuses recherches. On tente de tout savoir sur les élèves, leurs attitudes, leurs comportements, leurs motivations dans la vie ou aux études, etc; tous des facteurs déterminants dans la poursuite ou la réussite des études. On s'intéressera aussi à des aspects émotionnels aussi facteurs d'influence: la santé mentale, la vie de groupe, le travail, les loisirs, etc. Dans ce contexte de recherche que j'ai pratiqué dans ma vie professionnelle, j'en suis venu à croire qu'en plus d'amener les élèves à nommer leurs problèmes, leurs désirs ou leurs attentes, il était nécessaire de les forcer à préciser leurs pensées, à faire des choix, à qualifier en terme de priorité ces avis. Le consensus permet cette démarche. Le tarot thématique comporte donc un procédé articulé de recherche appliquée qu'il faudra explorer plus à fond.

Il constitue aussi un outil d'animation et d'intervention qui, au delà de la démarche plus proprement pédagogique que j'ai étudiée ici, démarche basée sur la compréhension, voire l'assimilation d'un concept, permet de faire le point sur une thématique choisie et de développer des actions de soutien ou correctives. Là aussi, il y a lieu de mieux préciser le processus et ses effets, notamment, le rôle et la force du consensus dans un processus d'apprentissage sur l'assimilation de notions ou de concepts et sur la rétention des apprentissages.

Le technologue en éducation s'intéressera sans doute davantage à l'usage dans un curriculum ou dans un plan de cours de cet instrument facile d'utilisation, peu coûteux et malleable. Le chercheur trouvera plus intéressant cet outil centré sur la prise de parole et l'expression de soi permettant de nommer, de situer et de quantifier les choses. Déjà, le psychologue explorant le monde intérieur, celui des rêves, des désirs ou des

frustrations de ses clients à partir d'une lecture dirigée des cartes du tarot. Il y a aujourd'hui place à étudier les applications qui naissent ou peuvent naître de ce premier usage; par l'ouverture à des thématiques nouvelles, plus sociales, par l'introduction de la dynamique du consensus. Il appartient sans doute au technologiste en éducation d'explorer ses diverses applications et de rendre leur usage utile à l'enseignant, au chercheur et à l'animateur.

Je pense, en terminant, qu'il appartient au technologiste en éducation de développer ce type d'outils qui, à certains, peuvent apparaître plus marginaux. Ils ont la qualité de s'inscrire tout aussi efficacement dans la contribution primordiale de tout technologiste ou éducateur, c'est-à-dire travailler au développement et à l'implantation des matériaux et des modèles adaptés et articulés à la finalité de l'éducation: l'autonomie. L'éducateur n'a-t-il pas à proposer à ses élèves, d'abord et avant tout, une pédagogie de l'autonomie et de la prise en charge respectueuse de leurs résistances culturelles, de leur identité et de leur appartenance à des groupes et à des idéologies des élèves? N'a-t-il pas aussi à exposer la diversité des points de vue et de reconnaître ainsi la fragilité du savoir et la relativité des vérités?

BIBLIOGRAPHIE

Anzieu, D., Martin, J-Y. *La dynamique des groupes restreints*. Paris: Presses universitaires de France, 1973 (4^e édition)

Bavelas, A. "Réseaux de communication au sein de groupes restreints". In Lasswell, H. D., Lerner, D. *Les sciences de la politique aux États-Unis*. New-York: Colin, 1951.

Beer, Stafford. *Death is Equifinal*. Society for General System Research, 1981.

Blum, Milton I. *Industrial Psychology and its Social Foundations*. New-York: Harper & Brothers, 1974

Boutin, Marcel. *L'animateur au cégep, quinze ans après*. Saint-laurent: Cégep de Saint-Laurent, 1984

Boutin, Marcel et al. *Recherche sur les connaissances sexuelles des étudiante et des étudiants du Cégep de Saint-Laurent*. Saint-laurent: Publication du Service d'animation culturelle du Cégep de Saint-Laurent, janvier 1983

Boutin, Marcel. "Éducation et culture". In *Le Gettho bleu*, novembre 1984. (Journal étudiant du Cégep de Saint-Laurent)

Bower, G. H., Hilgard, E. R. *Theories of Learning*. Fifth Edition. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc. 1981

Boyd, Gary M. *Cybernetic Aesthetics: Key Questions in the Design of Mutual Control in Education*. Montréal: Université Concordia, 1983. (Educational Technology Program).

Bruner, Jerome S., et al. *A Study of Thinking*. Wiley, 1956.

Bryson, Lyman Ed. *The Communication of Ideas*. New-York: Harper, 1948.

Cailliois, Roger "Preface" in Wirth, Oswald *Le Tarot des magiers du Moyen-Âge* Paris: Tchou éditeur, 1966.

Charters, W. W. *Motion Picture and Youth: a Summary*. New-York: Macmillan, 1933

Collab. *La Grande Encyclopédie* tome 9 p. 570 - 573. Paris: H. Lamirault et cie, éditeurs.

Collab. *Encyclopedia Universalis* vol 3, p. 991 - 994. Paris. 1968.

Collectif de recherche en sociologie urbaine (Lamarche, Y., Rioux, Marcel, Sevigny, R.) *Aliénation et idéologie dans la vie quotidienne des montréalais francophones* Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 1973 (tome I et II)

Corneau, Guy *Père manquant, fils manqué* 'Que sont les hommes devenus?' Les Éditions de l'homme, Montréal, 1989 p. 24

Côté, Charles. Harnois, Yannick *L'animation au Québec: sources, apports et limites* Montréal. Éditions coopératives Albert St-Martin, 1978

Dansereau, Fernand "Comment intervenir". In *Compte-rendu de la deuxième conférence sur le loisir, Montmorency, Québec* Ottawa: Recréation Canada, Ministère de la Santé nationale et du Bien-être social, 1971

De Voe, Marianne W.; Render, Gary I. *Gestalt Strategies for Elementary Social Studies*. Social Education, Mai 1982 p. 348 - 352

Duvignaud, Jean *L'anomie* Paris: Anthropos, 1973

Ebel, Robert L. *Encyclopedia of Educational Research* (4th Edition) London: Macmillan Co., Collier-Macmillan Ltd, 1969

Gillot, Hubert. *Eugene Delacroix. l'homme, ses idées, son oeuvre* Paris: Les Belles-lettres, Faculté des Lettres de Strasbourg, 1928

Gottschalk, Louis *Understanding History*. Knopf, 1950.

Gray, William S *Is Yours an Effective Reading Program?* U. of Kansas B Ed. 12, Feb: 1 - 42, 1958

Hall, Edward T *La dimension cachée*. Paris: éd. du Seuil, 1971.

Hamlyn, D W *The Psychology of Perception: a Philosophical Examination of Gestalt Theory and Derivatives Theories of Perception* London: Routhledge and K. Paul, 1969.

Hamlyn, D W *Perception, Learning and the Self: Essays in the Philosophy of Psychology*. London; Boston: Routhledge and K. Paul, 1983.

Harris, Chester W *Encyclopedia of Educational research* (3rd Edition). New-York: Macmillan Co. 1960

Hotyat, Fernand, Delphine-Messe, Denise. *Dictionnaire encyclopédique de pédagogie moderne*. Paris: Nathan/Laber, 1973

International Press Institute *The Flow of the News*. Zurich, 1953.

Jung, C. G., Von Franz, M. L., Henderson, J. L., Jacobi, J., Jaffé, A. *L'homme et ses symboles*. Paris. Pont-Royal, 1964

Jung, C. G. *Types psychologiques*. Genève: Librairie de l'université. Paris: Buchet-Chatel, 1950 (publié en allemand en 1921, traduction de Y. Le Lay).

Kando, Thomas M *Leisure and Popular Culture in Transition*. New-York: Mosby, 1980. (seconde édition)

Kelly, John R "Popular Culture? Why Is it Popular?" In *La revue Loisir et Société*, volIV, no. 1 Trois-rivières printemps 1981

Kidd, J R *How Adults Learn* New-York: Association Press, 1971 (8^e édition).

Laborit, Henri. *La nouvelle grille*. Paris: Gallimard/Idées, 1974.

Lefaiivre, Louise et al. *Rapport de recherche sur les connaissances sexuelles des étudiants Saint-laurent*: Publication du Service d'animation culturelle du Cégep de Saint-Laurent, 1976.

Lorenz, K. *The Foundation of Ethology*. New-York: Simon & Schuster, 1982

Maisonneuve, J. *La Psychologie sociale*. Paris: Presses universitaires de France, 1964. (6^e édition).

Marcuse, Herbert. *L'homme unidimensionnel*. Paris: Éditions de Minuit, 1968

McHarg, Ian. "Man and his Environment." In Duhl, Leonard J. *The Urban Condition*. New-York: Basic Books, 1963.

Merton, Robert K. *Mass Persuasion*. New-York: Harper, 1946

Meyrowitz, Joshua. "L'enfant adulte et l'adulte enfant. La fusion des âges à l'ère de la télévision." In *Daedalus* été 1984.

Milaret, Gaston. *Vocabulaire de l'éducation*. Paris: P.U.F., 1979.

Ministère de l'Éducation du Québec. *L'étudiant québécois, défi et dilemmes. Rapports de recherche*. Québec: Éditeur officiel du Québec, 1972

Mitchell, P. David. "The Discernible Educational Technologist". In *Programmed Learning and Educational Technology*. London: Sweet & Maxwell Ltd. 1975.

Mitchell, P. David. *The Ubiquity of Positive Feedback in Educational Cybernetics*. Educational Technology research memorandum, 74-1. Concordia University, 1974

Morin, Michel. Bertrand, Claude. *Le territoire imaginaire de la culture*. Montréal: Hurtubise HMH, collection Brèches, 1979

Morris, D. *Le singe nu*. Paris. Grasset, 1968.

Newcomb, T. M. "The Prediction of Interpersonal Attraction". In *American Psychology*. vol 11, p. 575 - 586, 1956

Newcomb, T. M. "Varieties of Interpersonal Attraction". In Cartwright, D., Zander, A. *Group Dynamics: Research and Theory*. New-York: Evanston, Row, Peterson, 1960. (2^e édition)

N S S F *Adult Reading* 55th Year Book, part II, University of Chicago, 1956.

Palmade, G. "Psychologie industrielle" In *Hommes et techniques*, 1969. no 169.

Pask, Gordon. "Conversational Techniques in Study and the Practice of Education". In *British Journal of Educational Psychology*, vol. 46, pp 12 - 25, 1976.

Piaget, Jean. *Psychologie et Pédagogie*. Paris: Collection Médiations, Édition Denoël, 1969.

Popper, Karl. *Objective Knowledge; an Evolutionary Approach*. Oxford: Clarendon Press, 1972

Porter, F. H. *Introduction to therapeutic Counselling*. Boston: Houghton Mifflin co., 1950.

Real, Michael R. *Mass Mediated Culture*. New-Jersey: Englewood Cliffs; Toronto: Prentice Hall of Canada, 1977

Rioux, Marcel. "Fête populaire et le développement de la culture populaire, une approche critique". In *Loisir et société*. Vol. IV, printemps 1981, p.61.

Ritchie, Oscar, Koller, R. Marvin. *The Sociology of Childhood*. New-Jersey: Englewood Cliffs, 1978

Rogers, Carl R. *Les groupes de rencontres*. Paris: Denod, 1973.

Rogers, Carl R. *On Personal Power; a Quiet Revolution*. Delacarte, 1978

Saint-Arnaud, Yves. *La personne humaine*. Montréal: CIM, éd. de l'homme, 1974

Saint-Arnaud, Yves. *Le groupe optimal*. Montréal: CIM, éd. de l'homme, 1972.

Schoderbek, C. G., Schoderbek, P. P., Kefalas, A. G. *Managment Systems*. Dallas: Business Publ. Inc., 1980. (édition corrigée)

Schramm, Wilbur. *Responsability in Mass Communication*. New-York: Harper, 1957.

Serra, Mary C. *A Study of Fourth-Grade Children's Comprehension of Certain Verbal Abstractions*. J. Exp Ed 22, Dec., p 103 - 18, 1953

Shaw, Mildred L. G. *Individuals Form Communities - Communities Form Individuals*. Texte présenté au Fifth International Congress of Personnal Construct Psychology, Boston, juillet 1983.

Sillamy, Norbert., et al. *Dictionnaire encyclopédique de psychologie*. Paris: Bordas, 1980.

Simon, Hebert A. *The Sciences of the Artificial*. Cambridge, Mass, The M.I.T. Press, 1981.

Sorecom. *Rapport sur les besoins et aspirations des jeunes des cégeps*. Montréal: Sorecom et Conseil canadien des Collèges communautaires, 1984 (28 pages)

Tchorik-Pelletier, Peggy. *L'adaptation des minorités ethniques; une étude réalisée au Cégep de Saint-Laurent*. Saint-laurent: Publication du Cégep de Saint-Laurent, 1989.

Thivolet, Marc. "La culture révélée". In Thivolet, Marc, Gilbert-Lecompte, Roger. *Oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, 1974

Tillich, Paul *Love, Power and Justice: Ontological Analyses and Ethical Applications*. Oxford University Press, 1960

Van Peursen, C. A. *Une stratégie de la culture. Pensée et action dans un monde en mutation*. Paris-Bruxelle. Elsevier Séquoia, 1976

Vitale, A., Berry, P., Hillman, J. *Peres et mères*. Paris: Imago, 1978.

Wallace, Anthony F. C. *Culture and Personality*. New-York: Random House, 1970. (2^e édition)

Wertheimer, M. *Productive Thinking*. New-York: Harper, 1944.

Wilson, John. *Thinking With Concepts*. Cambridge University Press, 1970.

Wirth, Oswald. *Le tarot des magiers du Moyen-Âge*. Paris: Tchou éditeur, 1966. (préface de Roger Callois)

QUESTIONNAIRE

ANNEXE I

IDENTIFICATION . _____

GROUPE : A B C D

1. Quel est votre sexe?

1	2
masculin	féminin

2. Quel est votre âge?

_____ ans.

3. Quel est votre date de naissance?

_____ / _____ / _____
 jour mois année

4. Dans quel secteur êtes-vous inscrit actuellement?

1	2
professionnel	général

5. Combien de personnes habitent avec vous?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 et plus.

6. À quelle catégorie appartiennent les personnes qui habitent avec vous?

1	2	3	4
père	mère	frère/sœur(s)	ami(s)
5	6		
conjoint	mes enfants		
7			
autre(s), précisez : _____			

7. Quelle est votre langue maternelle?

1	2
français	anglais
3	
autre(s), précisez : _____	

QUESTIONNAIRE

THÈME : LE PÈRE

GROUPE : A B C D

Note : *Encerclez le chiffre correspondant à votre opinion.
1 équivaut au plus haut degré de désaccord, et 9 au plus haut degré d'accord.*

	Désaccord									Accord
1 Le père constitue un modèle pour ses enfants.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2 Un père domine ses enfants par sa sévérité	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3 De façon générale, le père est une personne très intérieure, préoccupée et sensible de la valeur et de la portée des choses et des événements	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
4 Briser le lien avec son père c'est être enfin libre	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
5 Le père incarne le souci du travail bien fait	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
6. Le père est la vraie figure d'autorité dans la famille	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
7 Un père est d'abord et avant tout le protecteur de son enfant.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
8 Pour s'affirmer, un enfant doit s'opposer à son père	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
9. Un enfant doit connaître son père comme personne; ses pensées, ses faits et gestes, ses désirs, ...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
10 Quand un père parle, c'est clair.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	

11 Le père est de bon conseil pour son enfant; il est attentif à lui(elle) et à ses besoins.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12 Il est difficile de s'affirmer face à son père.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13 Le père est le premier responsable de la conception qu'ont ses enfants des hommes (mâles), de leurs attitudes et de leurs comportements.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14 Un père assure d'abord le soutien financier de ses enfants.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15 Un père sait accepter et pardonner à son enfant.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16 Un père doit éventuellement laisser sa place à son enfant	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17 Le père est source de tendresse et de valorisation	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18 Un père, c'est un homme qui a d'abord pris et dominé une femme, puis dominé des enfants.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19 Un père constitue une importante source de connaissances, de réponses et de solutions.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20 La relation quotidienne père/enfant est conflictuelle.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21 Il m'arrive de reconnaître en moi et d'apprécier des comportements et des attitudes de mon père.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22 Je suis souvent bouleversé(e) et remis(e) en question dans mes rapports avec mon père.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

23 J'ai appris et j'apprends beaucoup de mon père	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24 Mon père est une personne absente dans ma famille	1	2	3	4	5	6	7	8	9
25 J'ai souvent l'impression d'être le complice de mon père	1	2	3	4	5	6	7	8	9
26 Mon père mène fermement et sévèrement la famille.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
27 J'apprécie les conseils de mon père, ils m'apparaissent sensés et clairs.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
28 Je vais faire mieux que mon père	1	2	3	4	5	6	7	8	9
29 Je pense reprendre le métier de mon père	1	2	3	4	5	6	7	8	9
30 Je me sens dominé par mon père	1	2	3	4	5	6	7	8	9
31 Face à un choix ou une décision que je dois prendre seul, j'aime bien me demander ce que ferait mon père à ma place.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
32 J'ai souvent le goût de provoquer mon père	1	2	3	4	5	6	7	8	9
33 Mon père est bienveillant, concerné et soucieux de moi	1	2	3	4	5	6	7	8	9
34 J'ai l'impression que mon père voudrait mener ma vie à son gré.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
35 De façon générale, mon père est une personne sensée et réfléchie	1	2	3	4	5	6	7	8	9
36 Affirmer mon autonomie soulève des conflits avec mon père	1	2	3	4	5	6	7	8	9

QUESTIONNAIRE ÉVALUATION

GROUPE : A B C D

	Désaccord					Accord				
1. Sur le sujet abordé, le tarot thématique vous a-t-il permis :										
1.1 de faire le point?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1.2 d'apprendre des éléments nouveaux?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1.3 de communiquer votre point de vue?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1.4 de mieux comprendre le sujet?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1.5 de discuter à votre satisfaction?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1.6 de comprendre le point de vue des autres?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1.7 de découvrir en vous des choses nouvelles?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2. Avez-vous eu de la difficulté :										
2.1 à exprimer votre point de vue?						oui				non
2.2 à être compris?						oui				non
2.3 à comprendre les autres?						oui				non
2.4 à vous rallier au point de vue des autres?						oui				non
2.5 à vous rallier au consensus du groupe?						oui				non
3 Êtes-vous en accord avec les conclusions du groupe?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	

RÉSUTATS DE LA RECHERCHE

ANNEXE II

DATA LIST FILE 'G:\tarot.txt' FREE. sujets groupes sexe age signe orient
pere langue quest1 to quest40.

RECODE groupes (1,2,3 = 1) (4 = 2) (5,6 = 3) (else = sysmis) /age (lowest
thru 18 = 1) (18 thru highest = 2) (else = sysmis) /quest1 to quest40 (to
quest40 (lowest thru 3 = 1) (4,5,6 = 2) (7 thru highest = 3) (else
sysmis).

FREQUENCIES /VARIABLES all /HISTOGRAM NORMAL /STATISTICS ALL.

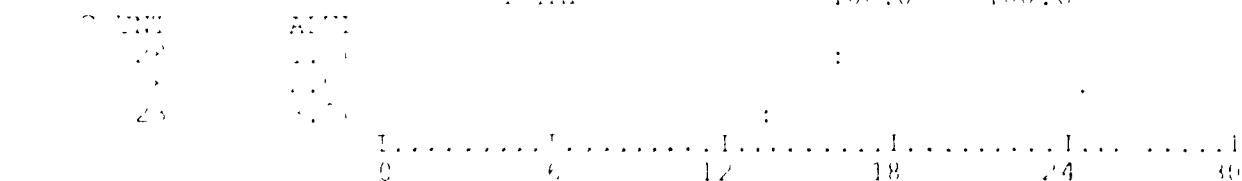
The raw data or transformation pass is preceeding

59 cases are written to the uncompressed active file.

***** Memory allows a total of 10405 Values, accumulated across all
Variables. There also may be up to 1300 Value Labels for each Variable.

GROUPE

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	28	47.5	47.5	47.5
	2.00	8	13.6	13.6	61.0
	3.00	3	5.0	5.0	100.0
		-----	-----	-----	
	TOTAL	59	100.0	100.0	



Mean	1.915	Std Err	.122	Median	2.000
Mode	1.00	Std Dev	.934	Variance	.872
Fullness	-1.967	S.E. Kurt	.613	Skewness	.173
S.E. Skew	.11	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.00	Sum	113.900		
Valid Cases	59	Missing Cases	0		

	Valid	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
1.00		1	1.7	1.7	1.7
2.00		26	44.1	44.1	45.8
3.00		32	54.2	54.2	100.0
		-----	-----	-----	
TOTAL		59	100.0	100.0	

		: <div> I.....I.....I.....I.....I.....I 0 8 16 24 32 40 </div>			
		Histogram Frequency			
Mean	2.000	Std Err	.070	Median	2.000
Std Dev	.537	Std Dev	.537	Variance	.288
Skewness	-.450	S.F. Kurt	.613	Skewness	-.450
Minimum	1.000	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	90.000		

Missing Cases 0

	Valid	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
1.00		34	57.6	57.6	57.6
2.00		25	42.4	42.4	100.0
		-----	-----	-----	
TOTAL		59	100.0	100.0	

		: <div> I.....I.....I.....I.....I.....I 8 16 24 32 40 </div>			
		Histogram Frequency			
Mean	1.000	Std Err	.065	Median	1.000
Std Dev	.498	Std Dev	.498	Variance	.248
Skewness	.317	S.F. Kurt	.613	Skewness	.317
Minimum	1.000	Range	1.000	Minimum	1.000
Maximum	2.000	Sum	84.000		

Missing Cases 0

ORIENTATION

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.000	22	37.3	37.3	37.3
	2.000	37	62.7	62.7	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

COUNT	VALUE	
22	1.000	
37	2.000	

1.....1.....1.....1.....1.....1.....1	
0 8 16 24 32 40	

Histogram Frequency

Mean	1.677	Std Err	.1063	Median	2.000
Mode	2.000	Std Dev	.488	Variance	.238
Kurtosis	-1.275	S.F. Kurt	.613	Skewness	-.540
S.E. Skew	.311	Range	1.000	Minimum	1.000
Maximum	2.000	Sum	96.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

PEPE

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.000	41	69.5	69.5	69.5
	2.000	18	30.5	30.5	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

COUNT	VALUE	
41	1.000	
18	2.000	

1.....1.....1.....1.....1.....1.....1	
0 10 20 30 40 50	

Histogram Frequency

Mean	1.558	Std Err	.0660	Median	1.000
Mode	1.000	Std Dev	.464	Variance	.216
Kurtosis	-1.220	S.F. Kurt	.613	Skewness	.869
S.E. Skew	.311	Range	1.000	Minimum	1.000
Maximum	2.000	Sum	77.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

VALID

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	.00	2	3.4	3.4	3.4
	1.00	53	89.8	89.8	93.2
	2.00	1	1.7	1.7	94.9
	3.00	3	5.1	5.1	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

COUNT	VALUE
2	.00
53	1.00
1	2.00
3	3.00

1.....1.....1.....1.....1.....1.....1

0 12 24 36 48 60

Histogram Frequency

Mean	1.075	Std Err	.065	Median	1.000
Mode	1.000	Std Dev	.501	Variance	.251
Kurtosis	10.111	S E Kurt	.613	Skewness	2.728
S E Skew	.311	Range	3.000	Minimum	.000
Maximum	3.000	Sum	64.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

QUESTION 1 le pere constitue un modèle pour ses enfants. **MODÈLE (théorique)**

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	10	16.9	16.9	16.9
	2.00	20	33.9	33.9	50.8
	3.00	29	49.2	49.2	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

COUNT	VALUE
10	1.00
20	2.00
29	3.00

1.....1.....1.....1.....1.....1.....1

0 6 12 18 24 30

Histogram Frequency

Mean	2.371	Std Err	.098	Median	2.000
Mode	3.000	Std Dev	.753	Variance	.567
Kurtosis	-1.967	S E Kurt	.613	Skewness	-.616
S E Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	137.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	23	39.0	39.0	39.0
	2.00	25	42.4	42.4	81.4
	3.00	11	18.6	18.6	100.0
		<hr/>	<hr/>	<hr/>	
	TOTAL	59	100.0	100.0	

QUESTION 3 De façon générale, le père est une personne très intérieure, préoccupée et sensible de la valeur et de la portée des choses et des événements. **SAGESSE (théorique)**

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum. Percent
1.00	9	15.3	15.3	15.3	15.3
2.00	22	37.3	37.3	52.5	
3.00	28	47.5	47.5	100.0	
TOTAL	59	100.0	100.0		

[illegible]

		Histogram Frequency			
Mean	2.322	Std Err	.095	Median	2.000
Mode	3.000	Std Dev	.730	Variance	.532
Kurtosis	-.892	S E Kurt	.613	Skewness	-.588
S E Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	137.000		

94

QUESTION 4 Preiser le lien avec son père c'est être enfin libre.
RÉBELLION (théorique)

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	52	88.1	88.1	88.1
	2.00	3	5.1	5.1	93.2
	3.00	4	6.8	6.8	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

0.000	1.00	:
1	2.00	.
2	3.00	.

1.....1.....1.....1.....1.....1
0 12 24 36 48 60

Histogram Frequency

Mean	1.00	Std Err	.070	Median	1.000
Mode	1.00	Std Dev	.541	Variance	.292
Kurtosis	6.00	S.E. Kurt	.613	Skewness	2.840
Range	2.00	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.00	Sum	70.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

QUESTION 5 Le père incarne le souci du travail bien fait. **MODÈLE (théorique)**

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	8	13.6	13.6	13.6
	2.00	24	40.7	40.7	54.2
	3.00	27	45.8	45.8	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

0.000	1.00	:
1	2.00	.
2	3.00	.

1.....1.....1.....1.....1.....1
0 6 12 18 24 30

Histogram Frequency

Mean	2.000	Std Err	.092	Median	2.000
Mode	3.000	Std Dev	.706	Variance	.498
Kurtosis	-1.817	S.E. Kurt	.613	Skewness	-.552
Range	2.00	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	137.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

Le père est la vraie figure d'autorité dans la famille.
DOMINATION (théorique)

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
1.00	1	21	35.6	35.6	35.6
2.00	2	23	39.0	39.0	74.6
3.00	3	15	25.4	25.4	100.0

[illegible]

Un père est d'abord et avant tout le protecteur de son enfant. **SAGESSE (théorique)**

Value Label	Valid	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
1.00	9	15.3	15.3	15.3	15.3
2.00	19	32.2	32.2	47.5	47.5
3.00	31	52.5	52.5	100.0	100.0
Total	59	100.0	100.0		

COUNT	VALUE	PERCENT	CUMULATIVE PERCENT
2	1.00	3.33	3.33
10	2.00	16.67	20.00
31	3.00	79.99	100.00

	1	2	3	4	5
	0	8	16	24	32

Histogram Frequency

Mean	2.373	Std Err	.096	Median	3.000
Mode	3.000	Std Dev	.740	Variance	.548
Kurtosis	-.799	S E Kurt	.613	Skewness	-.731
S E Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	140.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

QUESTION 8

Pour s'affirmer, un enfant doit s'opposer à son père.
RÉBELLION (théorique)

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	44	74.6	74.6	74.6
	2.00	11	18.6	18.6	93.2
	3.00	4	6.8	6.8	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

COUNT	VALUE	
44	1.00	:
11	2.00	.
4	3.00	:

I.....I.....I.....I.....I.....I	
0 10 20 30 40 50	

Histogram Frequency

Mean	1.922	Std Err	.078	Median	1.000
Mode	1.000	Std Dev	.600	Variance	.360
Kurtosis	1.929	S E Kurt	.613	Skewness	1.723
S E Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	78.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

QUESTION 9

Un enfant doit connaître son père comme personne; ses pensées, ses faits et gestes, ses désirs, ... **MODÈLE (théorique)**

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	6	10.2	10.2	10.2
	2.00	15	25.4	25.4	35.6
	3.00	38	64.4	64.4	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

COUNT	VALUE	
6	1.00	:
15	2.00	.
38	3.00	:

I.....I.....I.....I.....I.....I	
0 8 16 24 32 40	

Histogram Frequency

Mean	2.542	Std Err	.088	Median	3.000
Mode	3.000	Std Dev	.678	Variance	.459
Kurtosis	.184	S E Kurt	.613	Skewness	-1.190
S E Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	150.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

QUESTION 10 Quand un père parle, c'est clair. **DOMINATION (théorique)**

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	21	35.6	35.6	35.6
	2.00	21	35.6	35.6	71.2
	3.00	17	28.8	28.8	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

COUNT	VALUE
21	1.00
21	2.00
17	3.00

Mean	1.932	Std Err	.105	Median	2.000
Mode	1.000	Std Dev	.807	Variance	.650
Kurtosis	-1.446	S E Kurt	.613	Skewness	.126
S E Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	114.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

QUESTION 11 Le pere est de bon conseil pour son enfant; il est attentif a lui(elle) et a ses besoins. **SAGESSE (théorique)**

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	7	11.9	11.9	11.9
	2.00	24	40.7	40.7	52.5
	3.00	28	47.5	47.5	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

COUNT	VALUE
7	1.00
24	2.00
28	3.00

Mean	2.356	Std Err	.090	Median	2.000
Mode	3.000	Std Dev	.689	Variance	.475
Kurtosis	-.711	S E Kurt	.613	Skewness	-.603
S F Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	139.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

QUESTION 12 Il est difficile de s'affirmer face à son père.
RÉBELLION (théorique)

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	26	44.1	44.1	44.1
	2.00	20	33.9	33.9	78.0
	3.00	13	22.0	22.0	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

SUM	VALUE	
26	1.00	:
20	2.00	.
13	3.00	:

1.....1.....1.....1.....1.....1.....1	
0 6 12 18 24 30	

Histogram Frequency

Mean	1.780	Std Err	.103	Median	2.000
Mode	1.000	Std Dev	.789	Variance	.623
Kurtosis	-1.266	S E Kurt	.613	Skewness	.418
S E Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	105.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

QUESTION 13 Le pere est le premier responsable de la conception qu'ont ses enfants des hommes (mâles), de leurs attitudes et de leurs comportements. **MODÈLE (théorique)**

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	16	27.1	27.1	27.1
	2.00	21	35.6	35.6	62.7
	3.00	22	37.3	37.3	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

SUM	VALUE	
16	1.00	:
21	2.00	:
22	3.00	:

1.....1.....1.....1.....1.....1.....1	
0 5 10 15 20 25	

Histogram Frequency

Mean	2.102	Std Err	.105	Median	2.000
Mode	3.000	Std Dev	.803	Variance	.645
Kurtosis	-1.418	S E Kurt	.613	Skewness	-.189
S E Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	124.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

QUESTION 14 Un père assure d'abord le soutien financier de ses enfants. **DOMINATION (théorique)**

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	8	13.6	13.6	13.6
	2.00	21	35.6	35.6	49.2
	3.00	30	50.8	50.8	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

COUNT	VALUE	
8	1.00	:
21	2.00	.
30	3.00	:

I.....I.....I.....I.....I.....I	0	6	12	18	24	30
---------------------------------	---	---	----	----	----	----

Histogram Frequency

Mean	2.373	Std Err	.093	Median	3.000
Mode	3.000	Std Dev	.717	Variance	.514
Kurtosis	-.737	S E Kurt	.613	Skewness	-.697
S E Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	140.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

QUESTION 15 Un père sait accepter et pardonner à son enfant. **SAGESSE (théorique)**

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	3	5.1	5.1	5.1
	2.00	13	22.0	22.0	27.1
	3.00	43	72.9	72.9	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

COUNT	VALUE	:
3	1.00	:
13	2.00	.
43	3.00	:

I.....I.....I.....I.....I.....I	0	10	20	30	40	50
---------------------------------	---	----	----	----	----	----

Histogram Frequency

Mean	2.678	Std Err	.074	Median	3.000
Mode	3.000	Std Dev	.571	Variance	.326
Kurtosis	1.708	S E Kurt	.613	Skewness	-1.613
S E Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	158.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

QUESTION 16 Le pere doit éventuellement laisser sa place à son enfant. **RÉBELLION (théorique)**

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	22	37.3	37.3	37.3
	2.00	15	25.4	25.4	62.7
	3.00	22	37.3	37.3	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

COUNT	VALUE	
22	1.00	:
15	2.00	
22	3.00	:

1.....1.....1.....1.....1.....1	
0 5 10 15 20 25	

Histogram Frequency

Mean	2.000	Std Err	.113	Median	2.000
Mode	1.000	Std Dev	.871	Variance	.759
Kurtosis	-1.700	S E Kurt	.613	Skewness	.000
S E Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	118.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

QUESTION 17 Le pere est source de tendresse et de valorisation. **MODÈLE (théorique)**

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	10	16.9	16.9	16.9
	2.00	22	37.3	37.3	54.2
	3.00	27	45.8	45.8	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

COUNT	VALUE	
10	1.00	:
22	2.00	
27	3.00	:

1.....1.....1.....1.....1.....1	
0 6 12 18 24 30	

Histogram Frequency

Mean	2.288	Std Err	.097	Median	2.000
Mode	3.000	Std Dev	.744	Variance	.553
Kurtosis	-1.001	S E Kurt	.613	Skewness	-.527
S E Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	135.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

QUESTION 18 Un pere, c'est un homme qui a d'abord pris et domine une femme, puis domine des enfants. **DOMINATION (théorique)**

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	43	72.9	72.9	72.9
	2.00	10	16.9	16.9	89.8
	3.00	6	10.2	10.2	100.0

TOTAL 59 100.0 100.0

COUNT	VALUE
43	1.00
10	2.00
6	3.00

I.....I.....I.....I.....I.....I
0 10 20 30 40 50

Histogram Frequency

Mean	1.373	Std Err	.087	Median	1.000
Mode	1.000	Std Dev	.667	Variance	.445
Kurtosis	1.133	S E Kurt	.613	Skewness	1.569
S E Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	81.000		

Valid Cases 59 Missing Cases 0

QUESTION 19 Un pere constitue une importante source de connaissances, de réponses et de solutions. **SAGESSE (théorique)**

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	5	8.5	8.5	8.5
	2.00	18	30.5	30.5	39.0
	3.00	36	61.0	61.0	100.0

TOTAL 59 100.0 100.0

COUNT	VALUE
5	1.00
18	2.00
36	3.00

I.....I.....I.....I.....I.....I
0 8 16 24 32 40

Histogram Frequency

Mean	2.525	Std Err	.085	Median	3.000
Mode	3.000	Std Dev	.653	Variance	.426
Kurtosis	.027	S E Kurt	.613	Skewness	-1.059
S E Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	149.000		

Valid Cases 59 Missing Cases 0

QUESTION 20 La relation quotidienne père/enfant est conflictuelle. **RÉBELLION (théorique)**

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	23	39.0	39.0	39.0
	2.00	20	33.9	33.9	72.9
	3.00	16	27.1	27.1	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

COUNT	VALUE	
23	1.00	:
20	2.00	
16	3.00	:

1.....I.....I.....I.....I.....I.....I	0	5	10	15	20	25
---------------------------------------	---	---	----	----	----	----

Histogram Frequency

Mean	1.881	Std Err	.106	Median	2.000
Mode	1.000	Std Dev	.811	Variance	.658
Kurtosis	-1.448	S E Kurt	.613	Skewness	.223
S E Skew	.211	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	111.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

QUESTION 21 L'arrivée de reconnaître en moi et d'apprécier des comportements et des attitudes de mon père. **MODÈLE (pratique)**

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	7	11.9	11.9	11.9
	2.00	16	27.1	27.1	39.0
	3.00	36	61.0	61.0	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

COUNT	VALUE	
7	1.00	:
16	2.00	
36	3.00	:

1.....I.....I.....I.....I.....I.....I	0	8	16	24	32	40
---------------------------------------	---	---	----	----	----	----

Histogram Frequency

Mean	2.492	Std Err	.092	Median	3.000
Mode	3.000	Std Dev	.704	Variance	.496
Kurtosis	-1.005	S E Kurt	.613	Skewness	-1.043
S E Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	147.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

QUESTION 22 Je suis souvent bouleverse(e) et remis(e) en question dans mes rapports avec mon père. **DOMINATION (pratique)**

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	24	40.7	40.7	40.7
	2.00	18	30.5	30.5	71.2
	3.00	17	28.8	28.8	100.0

TOTAL 59 100.0 100.0

COUNT	VALUE
24	1.00
18	2.00
17	3.00

1.....1.....1.....1.....1.....1
0 5 10 15 20 25

Histogram Frequency

Mean	1.881	Std Err	.108	Median	2.000
Mode	1.000	Std Dev	.832	Variance	.693
Kurtosis	-1.523	S E Kurt	.613	Skewness	.229
S E Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	111.000		

Valid Cases 59 Missing Cases 0

QUESTION 23 J'ai appris et j'apprends beaucoup de mon père. **SAGESSE (pratique)**

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	6	10.2	10.2	10.2
	2.00	16	27.1	27.1	37.3
	3.00	37	62.7	62.7	100.0

TOTAL 59 100.0 100.0

COUNT	VALUE
6	1.00
16	2.00
37	3.00

1.....1.....1.....1.....1.....1
0 8 16 24 32 40

Histogram Frequency

Mean	2.525	Std Err	.088	Median	3.000
Mode	3.000	Std Dev	.679	Variance	.461
Kurtosis	.046	S E Kurt	.613	Skewness	-1.123
S E Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	149.000		

Valid Cases 59 Missing Cases 0

QUESTION 24 Mon pere est une personne absente dans ma famille.
RÉBELLION (pratique)

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	36	61.0	61.0	61.0
	2.00	10	16.9	16.9	78.0
	3.00	13	22.0	22.0	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

COUNT	VALUE	
36	1.00	:
10	2.00	.
13	3.00	:

I.....I.....I.....I.....I.....I
0 8 16 24 32 40

Histogram Frequency

Mean	1.610	Std Err	.108	Median	1.000
Mode	1.000	Std Dev	.831	Variance	.690
Kurtosis	-1.005	S E Kurt	.613	Skewness	.850
S E Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	95.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

QUESTION 25 Mon souvent l'impression d'être le complice de mon pere. **MODÈLE (pratique)**

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	25	42.4	42.4	42.4
	2.00	16	27.1	27.1	69.5
	3.00	18	30.5	30.5	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

COUNT	VALUE	
25	1.00	:
16	2.00	.
18	3.00	:

I.....I.....I.....I.....I.....I
0 5 10 15 20 25

Histogram Frequency

Mean	1.881	Std Err	.111	Median	2.000
Mode	1.000	Std Dev	.853	Variance	.727
Kurtosis	-1.596	S E Kurt	.613	Skewness	.233
S E Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	111.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

QUESTION 26 Mon père mène fermement et sévèrement la famille.
DOMINATION (pratique)

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	39	66.1	66.1	66.1
	2.00	14	23.7	23.7	89.8
	3.00	6	10.2	10.2	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

COUNT	VALUE	
39	1.00	:
14	2.00	.
6	3.00	:

I.....I.....I.....I.....I.....I
0 8 16 24 32 40

Histogram Frequency

Mean	1.441	Std Err	.088	Median	1.000
Mode	1.000	Std Dev	.676	Variance	.458
Kurtosis	.337	S F Kurt	.613	Skewness	1.260
S E Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	85.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

QUESTION 27 J'apprécie les conseils de mon père, ils m'apparaissent
senses et clairs. **SAGESSE (pratique)**

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	11	18.6	18.6	18.6
	2.00	21	35.6	35.6	54.2
	3.00	27	45.8	45.8	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

COUNT	VALUE	
11	1.00	:
21	2.00	.
27	3.00	:

I.....I.....I.....I.....I.....I
0 6 12 18 24 30

Histogram Frequency

Mean	2.271	Std Err	.099	Median	2.000
Mode	3.000	Std Dev	.762	Variance	.580
Kurtosis	-1.092	S E Kurt	.613	Skewness	-.507
S E Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	134.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

QUESTION 28 Je vais faire mieux que mon père. **RÉBELLION (pratique)**

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	13	22.0	22.0	22.0
	2.00	22	37.3	37.3	59.3
	3.00	24	40.7	40.7	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

COUNT	VALUE	
13	1.00	:
22	2.00	
24	3.00	:

I.....I.....I.....I.....I.....I
0 5 10 15 20 25

Histogram Frequency

Mean	2.186	Std Err	.101	Median	2.000
Mode	3.000	Std Dev	.776	Variance	.603
Kurtosis	-1.250	S E Kurt	.613	Skewness	-.341
S E Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	129.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

QUESTION 29 Je pense reprendre le métier de mon père. **MODÈLE (pratique)**

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	45	76.3	76.3	76.3
	2.00	11	18.6	18.6	94.9
	3.00	3	5.1	5.1	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

COUNT	VALUE	
45	1.00	:
11	2.00	.
3	3.00	:

I.....I.....I.....I.....I.....I
0 10 20 30 40 50

Histogram Frequency

Mean	1.188	Std Err	.073	Median	1.000
Mode	1.000	Std Dev	.559	Variance	.312
Kurtosis	2.511	S E Kurt	.613	Skewness	1.836
S E Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	76.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

QUESTION 30 Je me sens domine par mon père. **DOMINATION (pratique)**

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	37	62.7	62.7	62.7
	2.00	15	25.4	25.4	88.1
	3.00	7	11.9	11.9	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

COUNT	VALUE	
37	1.00	:
15	2.00	.
7	3.00	:

I.....I.....I.....I.....I.....I
0 8 16 24 32 40

Histogram Frequency

Mean	1.492	Std Err	.092	Median	1.000
Mode	1.000	Std Dev	.704	Variance	.496
Kurtosis	-.094	S E Kurt	.613	Skewness	1.105
S E Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	88.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

QUESTION 31 Face a un choix ou une décision que je dois prendre seul, j'aime bien me demander ce que ferait mon père à ma place. **SAGESSE (pratique)**

Value Label	Value	Frequency	Percent	Valid Percent	Cum Percent
	1.00	27	45.8	45.8	45.8
	2.00	15	25.4	25.4	71.2
	3.00	17	28.8	28.8	100.0
	TOTAL	59	100.0	100.0	

COUNT	VALUE	
27	1.00	:
15	2.00	.
17	3.00	:

I.....I.....I.....I.....I.....I
0 6 12 18 24 30

Histogram Frequency

Mean	1.831	Std Err	.111	Median	2.000
Mode	1.000	Std Dev	.854	Variance	.729
Kurtosis	-1.557	S E Kurt	.613	Skewness	.338
S E Skew	.311	Range	2.000	Minimum	1.000
Maximum	3.000	Sum	108.000		

Valid Cases	59	Missing Cases	0
-------------	----	---------------	---

